

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»  
Кафедра общей психологии и конфликтологии

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ САМОРЕГУЛЯЦИИ У  
ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ  
ЗНАЧИМОГО СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

**Направление «37.04.01 – Психология»**

**Магистерская программа «Организационный конфликтменеджмент»**

**Выпускная квалификационная работа**

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой Л.А. Максимова  
« \_\_\_\_ » \_\_\_\_\_ 2018 г.

Исполнитель:  
Юнеман Наталья Викторовна,  
обучающийся ОК–1601z группы  
\_\_\_\_\_

Научный руководитель:  
Р.А.Валиев – канд.пед.н., доцент  
кафедры общей психологии, и  
конфликтологии  
\_\_\_\_\_

Екатеринбург 2018

## СОДЕРЖАНИЕ

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ .....	8
1.1. Проблема изучения саморегуляции в отечественной и зарубежной психологии.....	8
1.2. Особенности саморегуляции подростков с девиантным поведением...	15
1.3. Организация деятельности и условий значимого социального взаимодействия, влияющих на формирование саморегуляции у девиантных подростков .....	21
Выводы по главе 1.....	29
ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ ЗНАЧИМОГО СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ .....	31
2.1. Организация и методы исследования компонентов саморегуляции у подростков с девиантным поведением .....	31
2.2. Разработка и реализация программы «Формирование процессов саморегуляции» .....	38
2.3. Анализ эффективности программы «Формирование процессов саморегуляции» .....	46
Выводы по главе 2.....	58
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	61
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	64
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 .....	71

## ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время характерной чертой социального взаимодействия становится тенденция отказа от принципа уважения человеческого достоинства, неумение тактично и грамотно излагать свою позицию не задевая значимые аспекты жизни другого человека, жестокость в отношениях, низкий уровень терпимости к людям. Нестабильность общества воздействует на подростков, у которых еще не выработана четкая жизненная позиция, которым, в силу возрастных особенностей свойственны максимализм, стремление к быстрым решениям социальных проблем. Рост девиантного поведения несовершеннолетних является социальной угрозой современного российского общества.

Согласно статистическим данным РОССТАТ за 2016 и 2017 год в России число, совершенных несовершеннолетними или при их соучастии достигает 53,7 и 45,3 тысячи преступлений [64].

Такое количество подростковой преступности может быть обусловлено рядом факторов: длительное отсутствие определённых занятий; подстрекательство со стороны взрослых преступников; отрицательное влияние в семье и ближайшем окружении; недостатки учебно-воспитательной работы и в организации досуга.

*Актуальность исследования.*

Согласно основным принципам Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» - «...акцент на воспитание не только грамотного, но и культурного члена социума, который бережно относится к историческому наследию, природным богатствам и общественным ценностям» [3].

В соответствии с государственным заказом, на основании Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [3] - «...образование - единый целенаправленный процесс воспитания и обучения,

являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [3]. Актуальность настоящего исследования определяется рядом противоречий и рассогласованностью между:

1. социальным заказом государства и недостаточно научно – обоснованных аспектов реализации;
2. применение устаревших подходов, направленных на коррекцию девиантного поведения и необходимостью разработки современных подходов, способствующих формированию саморегуляции.

Не смотря на накопленные научные исследования в области интересующей нас проблематики и имеющийся практический опыт вопрос формирования регуляторных процессов стоит остро. Формирование саморегуляции имеет особое значение в подростковом возрасте, так как в этот период происходит интенсивное развитие личности. Центральным в личности подростка становится активное стремление к занятию новой социальной позиции, утверждение во взрослом мире и повышенное внимание к своему внутреннему миру (А.Г. Асмолов, А.Н. Леонтьев, А.А. Реан, С.Л. Рубинштейн).

В современном мире возросло внимание к проблеме девиантного поведения в подростковой среде. У подростков с отклоняющимся поведением недостаточно развиты процессы саморегуляции, что проявляется в социально - дезадаптированном поведении, в подчинении групповым тактикам и программам поведения, низком уровне рефлексии (осознании собственных поступков и программировании поведения) и высоком уровне самостоятельности [23]. Особенности девиантного поведения тесно связаны с

формированием искаженной системы саморегуляции, что делает особенно актуальной проблему формирования и развития процессов саморегуляции у «трудных» подростков

Исходя из Федерального закона от 24.06.1999 N 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», основными задачами которого являются: предупреждение безнадзорности, беспризорности, правонарушений и антиобщественных действий несовершеннолетних, выявление и устранение причин и условий, способствующих этому; обеспечение защиты прав и законных интересов несовершеннолетних; социально-педагогическая реабилитация несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении; выявление и пресечение случаев вовлечения несовершеннолетних в совершение преступлений, других противоправных и (или) антиобщественных действий, а также случаев склонения их к суицидальным действиям [4], мы можем сделать вывод, что данная группа подростков особо нуждается в развитии навыков саморегуляции.

На наш взгляд, недостаточное внимание уделяется проблеме формирования саморегуляции у девиантных подростков в условиях значимого социального взаимодействия. Современная наука и практика не имеют методических рекомендаций, не выявлены психолого-педагогические условия, которые определили бы содержание и методы, направления работы по формированию процессов саморегуляции у девиантных подростков. Поэтому, формирование процессов саморегуляции будет чрезвычайно актуальной, так как степень ее сформированности влияет не только на результаты деятельности – поведения, но и на процесс социализации и развития личности в целом.

*Цель исследования* – теоретически обосновать, разработать и апробировать программу формирования саморегуляции у девиантных подростков.

*Объект исследования* – саморегуляция девиантных подростков.

*Предмет исследования* – программа формирования саморегуляции у девиантных подростков в условиях значимого социального взаимодействия.

*Гипотеза исследования* – разработанная программа будет способствовать формированию навыков саморегуляции у подростков с девиантным поведением.

Исходя из цели и гипотезы исследования, были поставлены следующие задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу и определить основные теоретические подходы по проблеме исследования;
2. Выявить психологические особенности формирования саморегуляции у подростков с девиантным поведением;
3. Организация и проведение эмпирического исследования;
4. Разработать и реализовать программу;
5. Анализ результатов исследования.

*Теоретическая значимость исследования.* Базой исследования явились такие аспекты как:

1. - гуманистическая теория личности А.Маслоу, К. Роджерсом, Г. Олпортом, А. Бандурой;
2. положения деятельностного подхода Л.С. Выготского, А.Н.Леонтьева;
3. субъектный подход к исследованию психики человека (С.Л. Рубинштейн К.А. Абульханова-Славская) [56], [57], [6];
4. концепция осознанной психической саморегуляции произвольной активности О.А.Конопкина [30];
5. авторская концепция индивидуального стиля саморегуляции В.И.Моросановой [41], [39], [38].

*Практическая значимость исследования.* Тема магистерской диссертации является важной для теории и практики работы Государственного казенного общеобразовательного учреждения закрытого типа для обучающихся с девиантным (общественно-опасным) поведением.

Данное направление работы для учреждения закрытого типа является необходимым. Работа, направленная на формирование процессов саморегуляции у девиантных подростков является очень важной для организации процесса социальной реабилитации подростков с отклоняющимся поведением, воспитывающихся в названном учреждении. Так же практическая значимость состоит в том, что описаны условия, технологии и подходы организации работы, направленной на формирование процессов саморегуляции у подростков с девиантным поведением в условиях значимого социального взаимодействия.

Структура работы включает введение, основную часть, состоящую из двух глав, шести параграфов, заключение, списка литературы (69 наименований источников), 1 приложение. Всего страницы - 82.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ**

## **1.1. Проблема изучения саморегуляции в отечественной и зарубежной психологии**

К настоящему времени в исследованиях по психологии накоплена богатая теоретическая и эмпирическая база в области формирования саморегуляции. Формирование процессов саморегуляции изучается с позиций системно-структурного, мотивационного, личностного подходов в психологии. Достаточно исследована регуляция различных видов деятельности, отдельных психических состояний и процессов, регуляция личности и ее поведения.

В зарубежных исследованиях, представители гуманистической психологии, в основу гуманистической парадигмы ставят идею саморазвития личности. Понятие саморегуляции изучалось через понятие «личность», «личностная саморегуляция». Личность во взаимосвязи с саморегуляцией рассматривалась А. Маслоу, К. Роджерсом, Г. Олпортом, А. Бандурой.

Впервые ввел понятие регуляции П. Жанэ (1929), утверждая, что способность к саморегуляции является наивысшим критерием развития личности. Саморегуляция рассматривалась им как процесс опосредования социальных норм и ценностей, как система внутренних требований, которые превращают человека в активного субъекта [58].

З. Фрейд выделял в качестве регулирующей инстанции - «Я», которое опосредует влечения нормами и табу, участвует в осознании желаний [67]. Характеризуя процесс развития личности, К. Роджерс ввел понятие «Я - концепция», которое широко используется в настоящее время. По мнению Роджерса, степень удовлетворенности человека жизнью и самим собой зависит от того, насколько согласуется между собой его «реальное Я» и



«идеальное Я». По сути дела, он объясняет механизм адаптации, считая ее важнейшим условием осуществления самоактуализации [24].

Создатель логотерапии австрийский психиатр, психолог и невролог В. Франкл выделял смысловую регуляцию поведения, понимая под этим понятием поиск и принятие того или иного смысла жизни, которым должно быть пронизано любое жизненное событие [66].

Английский психолог Роберт Бернс в своей работе «Развитие Я-концепции и воспитание» говорит о «Я-концепции», как о совокупности всех имеющихся у человека представлений о себе, взаимосвязанной с их оценкой. Ученый отмечал широкие возможности по развитию Я - концепции человека является в осознании возможностей регуляции своей личности.

Американский психолог, разработчик теории черт личности Г. Олпорт, полагал что, человек, прежде всего социальное, а не биологическое существо и потому не может развиваться без контактов с окружающими людьми, с обществом. Он доказывал, что в основе развития человеческой личности лежит потребность в постоянном развитии и совершенствовании. Олпорт заключал, что в процессах саморегуляции ведущую роль играет система ценностей, своеобразная жизненная философия, которая обобщает, систематизирует опыт и сообщает смысл поступкам человека [46].

В результате исследований Бандура А. выделял две группы взаимовлияющих факторов саморегуляции - внешние и внутренние. В качестве внешних факторов саморегуляции Бандура А. выделяет стандарты, по которым мы можем оценивать свое поведение. Внутренние или личностные факторы саморегуляции в свете концепции Системы «я» Бандура рассматривает гораздо подробнее, выделяя три необходимых условия: самонаблюдение (self-observation), процесс вынесения суждений (judgmentalprocess) и активная реакция на себя (activeself-reaction) [29].

В отечественной науке изучению саморегуляции было положено в трудах психофизиолога И.П. Павлова. В норме любой живой организм адекватно приспосабливается к воздействию внешних раздражителей

окружающей среды, при этом сохраняя себя с помощью механизмов саморегуляции, когда отклонение от нормы воспринимается организмом как необходимость возврата к исходному положению нормального функционирования. Данное правило позднее получило название «золотое правило саморегуляции», согласно которому саморегуляция обеспечивает процесс уравнивания организма со средой. В случае, если этого не происходит, возможно, появление реакций в виде ухудшения картины физического и психического здоровья человека. Ученый писал: "Человек есть ... система (грубее говоря - машина) ... подчиняющаяся неизбежным и единым для всей природы законам; но система ... единственная по высочайшему саморегулированию". "...Система в высочайшей степени саморегулирующаяся, сама себя поддерживающая, восстанавливающая, поправляющая и даже совершенствующая" [47].

Л.С. Выготский, связывал специфически человеческий способ регуляции с созданием и употреблением знаковых психологических орудий и видел его в явлении овладения собственным поведением. Знаки понимались им как искусственные стимулы - средства, сознательно вводимые в психологическую ситуацию и выполняющие функцию автостимуляции.

Центральную проблему в научных трудах Выготского занимала проблема произвольной регуляции. Согласно Выготскому, культурное развитие личности состоит в овладении собственным поведением, механизмом которого выступает использование культурно – обусловленных знаков. Выступая по началу внешними, знаки интерпретируются и становятся средством произвольной регуляции [59].

По мнению Б.В. Зейгарник, Л.С. Выготский первым принципиально связал процесс регуляции с опосредованием, благодаря которому поведение человека становится более осознанным и произвольным [19].

С.Л. Рубинштейн, так же как и Н.А. Бернштейн, П.К. Анохин, А. Розенблют, У.Р. Эшби и другие, связывает саморегуляцию с ограничением избыточных степеней свободы. Он считает, что волевой акт — это

активность, которая включает в себе «самоограничение». «Сила воли заключается не только в умении осуществлять свои желания, но и в умении подавлять некоторые из них» [56].

С.Л.Рубинштейн связывал высший уровень саморегуляции с появлением мировоззренческих чувств, которые понимались им как осознанные ценностные отношения человека к миру, другим людям, себе самому» [57].

Советский психолог, философ, педагог, автор деятельностного подхода А.Н. Леонтьев рассматривал две системы связи человека с окружающей действительностью - познавательную и смысловую. В процессе жизнедеятельности человека смысловые образования включаются в деятельность и начинают осуществлять функцию контроля. Смысловые образования выполняют регулирующую функцию при постановке целей, при осознании своих поступков [19].

Концепция А.Н.Леонтьева положила начало исследованию «связной системы личностных смыслов», межмотивационных отношений, которые характеризуют собою строение личности. Самым сильным регулятором жизненных процессов А.Н.Леонтьев считал «личностный смысл». Саморегуляция в контексте рассмотрения «личностных смыслов» понимается как особая деятельность, «внутренняя работа» или «внутреннее движение душевных сил», направленное на связывание систем личностных смыслов.

Дальнейшее развитие идеи Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н.Леонтьева легло в основу современных представлений о саморегуляции

Советский психолог, основательница советской патопсихологии Б.В.Зейгарник определяла саморегуляцию как сознательный процесс управления собственным поведением. Она выделяла два уровня саморегуляции. Операционально технический уровень связан с сознательной организацией действия с помощью средств оптимизации. На мотивационном уровне организуется общая направленность деятельности с помощью

сознательного управления мотивационно - потребностной сферой. В рамках мотивационного уровня саморегуляции можно выделить две ее формы: саморегуляция как волевое поведение, протекающая в условиях мотивационного конфликта и саморегуляция, направленная на гармонизацию мотивационной сферы, устранение внутренних конфликтов и противоречий на основе сознательной перестройки и порождения новых смыслов [20]. Вторая форма, в отличие от волевой регуляции, оказывается эффективной в критических ситуациях, когда достижение жизненно важных для личности целей невозможно в силу объективных причин [21].

Дальнейшее развитие идеи Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н.Леонтьева легло в основу концепции смысловых образований личности (Асмолов А.Г., Братусь Б.С.).

«Смысловые образования определяются как целостная динамическая система, отражающая взаимоотношения внутри пучка мотивов, реализующих то или иное отношение к миру, они порождаются и изменяются в деятельности, и выполняют в ней регулирующую роль» (Мазур Е.С.).

Регулирующая роль смысловых образований выявляется при осознании и принятии их в качестве ценностей [9].

Согласно точке зрения Моросановой В.И., Конопкина О.А. и Осницкого А.К., саморегуляция представляет из себя процессы инициации и выдвижения субъектом целей активности, а также управление достижением этих целей. Процессы саморегуляции рассматриваются этими авторами как внутренняя целенаправленная активность человека, которая реализуется за счет системного участия самых разных процессов, явлений и уровней психики. Предметом психологии саморегуляции являются интегративные психические явления и процессы, обеспечивающие самоорганизацию различных видов психической активности человека, целостность его индивидуальности и личности. Анализ механизмов саморегуляции производится в рамках проблематики индивидуальных стилей регуляции, реализации разных форм произвольной активности и деятельности (учебной,

трудовой), регуляции психических состояний, возрастных аспектов ее становления [28].

В 80—90 е гг. оформились представления о целостной многоуровневой системе осознанной саморегуляции произвольной активности человека. Понятие «осознанной саморегуляции» не подразумевает непрерывную и полную представленность в сознании регулятивных процессов. В своих работах О.А. Конопкин отмечал: «...имеется в виду не постоянно актуальная и развернутая осознанность субъектом всех моментов своей регуляторной активности (что, вообще то, и невозможно), а их принципиальная “подотчетность” сознанию субъекта, доступность сознательному управлению» [30].

О.А. Конопкин определил личность как целостную замкнутую и, в то же время, открытую систему. Такая характеристика, по мнению К.А. Абульхановой, выражает диалектику замкнутости личности как целостной структуры и открытости, связанной с функционированием в деятельности. Вместе с тем, К.А. Абульханова, рассматривает личность как открытую интерактивную систему, а активность - как механизм деятельности, общения, познания и самореализации личности в жизни. Саморегуляция осуществляет координацию взаимодействия системы и особенностей личности с другими пространствами и системами. Первой задачей, которую решает саморегуляция, является самоорганизация личности как целостной системы. К.А. Абульханова называет это саморегуляцией первого порядка. Сочетание самоорганизации с организацией интерактивного пространства превращает саморегуляцию в способность личности как субъекта. Это саморегуляция второго порядка. И, наконец, саморегуляция, которая осуществляется в масштабах жизненного времени пространства, - саморегуляция третьего, высшего порядка. Стратегия жизни - это обобщенная жизненная саморегуляция. Она проявляется в стремлении и способности личности «...приводить в максимально доступное соответствие свои личные возможности, способности, притязания с жизненными

условиями и требованиями, в том числе созданными (произвольно или непроизвольно) самой личностью, способность разрешать жизненные противоречия, приобретающие форму жизненных проблем» [6].

Современные исследования личностных аспектов саморегуляции базируются, в основном, на концепции стиля саморегуляции личности. В.И. Морасанова одна из первых четко сформировала гипотезу о том, что личностные особенности влияют на деятельность через сложившиеся индивидуальные способы саморегуляции активности. Вслед за Конопкиным, саморегуляцию она понимала, как осознанный процесс внутренней психической активности человека по построению, поддержанию и управлению различными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение поставленных целей. По ее мнению, только в индивидуальных особенностях саморегулирования отражается то, как человек планирует и программирует достижение цели, учитывает значимые условия окружающей действительности, оценивает собственную активность, стремясь получить субъективно приемлемые результаты [42].

Проанализировав работы и подходы зарубежных и отечественных ученых, нами было отмечено следующее: современные представления о саморегуляции дают обобщение идей таких наук, как физиология, психофизиология, психология. Развитие этих подходов связано с изучением представлений об устойчивости и неизменности живых систем, приспособительном характере их поведения к пониманию необходимости целесообразных изменений, регулирующей роли психического отражения, сознательного управления собственными эмоциями.

## **1.2. Особенности саморегуляции подростков с девиантным поведением**

Одним из первых проблему трансформации норм в обществе и отклоняющееся поведение рассматривал основоположник современной социологии Эмиль Дюркгейм.

У истоков научного изучения проблемы девиантного поведения, его формирования и профилактики лежат научные труды Ч. Беккарло, М.Вебера, Э.Фэрри, Г. Парсонса, В.А.Попова, Е.В. Змановской, И.С.Кона, В.Д. Менделевич А.Е. Личко, С.А. Беличевой [22].

В российских теориях девиантологии методологические основы изучения девиантного поведения представлены в работах В.С. Афанасьева, Я.И. Гилинского, Б.М. Левина, современной социологии права В.П. Казимирчука, В.Н. Кудрявцева, Ю.В. Кудрявцева [13].

В теоретических и прикладных исследованиях Б.Н. Алмазова, В.С. Афанасьева, Г.Ф. Кумарина, В.В. Лозового, И.А. Невского, В.Г. Степанова находят подтверждение проявление девиантных форм поведения в школьной среде в процессе социализации подростков.

Проблемой проявления девиантного поведения у несовершеннолетних вызванного дисгармоничным стилем воспитания и неблагоприятными внутрисемейными отношениями описаны в трудах таких ученых как Ю.Р. Вишневский, И.А. Горькова, Г.А. Гурко, А.Н. Елизаров, А.В. Меренков, В.Д. Москаленко, Г.П. Орлов, Б.С. Павлов, В.Г. Попов, В.Т. Шапко и др.

По определению Я.И. Гилинского, поведение людей, если их поступки или действия не соответствуют официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам и правилам, является девиантным [13].

В «Большой психологической энциклопедии» девиантное поведение - это поведение, противоречащее принятым нравственным нормам, принципам и правилам в обществе. Девиантное поведение имеет свои формы и виды: 1)

антисоциальное поведение - поведение, которое противоречит в первую очередь правовым нормам, а также социальным и культурным; 2) аномальное поведение - поведение, которое отклоняется от нормы психически здорового человека».

Американский социолог А.Коэн определял отклоняющееся поведение как поведение, которое идет вопреки с институционализированными ожиданиями, то есть с ожиданиями, делимыми и признаваемыми законными изнутри социальной системы [32].

Профессор Змановская Е.В. рассматривает девиантное как поведение отклоняющееся от норм [22].

Девиантное поведение связано с различными разногласиями действий, поступков и правил поведения, стереотипов, ценностей, социальными установками [13].

Таким образом, анализ наиболее актуальных прикладных и теоретических научных точек зрения в определении сущности девиантного поведения позволяет отметить, что особенности девиантного поведения тесно связаны с формированием искаженной системы саморегуляции. Внутренние регуляторы личности подростка, такие как ценности, смысловая сфера жизнедеятельности имеют тенденцию к проявлению негативных пристрастий, стремление уйти от реальности, поиск эмоциональных запредельных переживаний, неспособность к ответственности, а способность к саморегуляции слабо развита. Можно предположить, что именно низкие показатели самоконтроля и саморегуляции мешают социализации подростка и ведут к его дезадаптации и - как следствие - девиантному поведению.

В психологии одной из важнейших задач является изучение закономерностей формирования саморегуляции в произвольной деятельности человека.

В настоящее время в психологии существует большое количество подходов и определений понятия «саморегуляция». Для того чтобы разобраться в этом многообразии, сначала обратимся к словарю

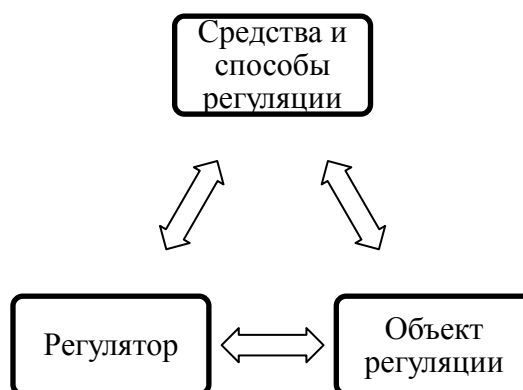


психологических терминов. Под саморегуляцией понимается (лат. *regulare* - приводить в порядок, налаживать) - процесс управления человеком собственными психологическими и физиологическими состояниями, а также поступками [61].

Согласно В.И.Моросановой, под саморегуляцией понимаются «интегративные психические явления, процессы и состояния», обеспечивающие «самоорганизацию различных видов психической активности» человека, «целостность индивидуальности и становление бытия человека» [40]. Общим всех определений является выделение состояния человека в качестве объекта воздействия и направленность на использование внутренних средств регуляции, в первую очередь – приемов психологического самовоздействия. Для понимания сущности саморегуляции необходимо выявить структуру, компоненты, способы саморегуляции, а также ее психологические механизмы.

Саморегуляция – возможность человека управлять собой, своими состояниями, достигать поставленных целей, быть относительно автономным от неблагоприятных влияний внешней среды.

При саморегуляции управляющие факторы не воздействуют на регулируемую систему извне, а возникают в ней самой. Общая модель саморегуляции представлена на рисунке 1.



**Рис.1** Общая модель саморегуляции

Процесс формирования саморегуляции характеризуется наличием проблемной ситуации потенциально связанной с реализацией чего-либо важного, достижением результата, который воплощает одну из ценностей, вызывает и выявляет развернутую осознанную регуляцию. Процесс саморегуляции имеет внешние и внутренние проявления:

1. внешние проявления связаны с успешным овладением новыми видами деятельности, успешным решением нестандартных задач, упорством и настойчивостью;
2. внутренние проявления связаны с осознанностью, контролем за динамикой условий и определением причин трудностей.

Саморегуляция представляет собой процесс, где взаимодействие информационных образований подчинено закономерностям. В общем процессе саморегуляции каждое образование выполняет специфическую функцию, которое можно рассматривать как особый функциональный блок.

Центральным блоком процесса осознанной саморегуляции выступает принятая субъектом цель деятельности. Регуляторная функция цели может быть определена как системообразующая функция. Дальнейшая целенаправленная деятельность ставит перед субъектом проблему выбора и реализации именно той программы, которая может привести к достижению принятой цели. В прямой функциональной зависимости от непосредственно связанного с программой исполнительных действий, находится «субъективная модель значимых условий деятельности». «Субъективная модель значимых условий деятельности» выполняет функцию источника той информации, которую необходимо учесть, чтобы построить программу исполнительных действий. В данном случае под информацией подразумеваются как внешние по отношению к субъекту рабочие условия, так и «внутренние» психофизиологические и психологические характеристики самого субъекта. «Субъективная программа исполнительных действий» выполняет отражательную функцию в сознании субъекта определенной программы реализующих действий, направленных на

достижение принятой в данных условиях цели. Следующим функциональным блоком системы саморегуляции является блок «оценки результатов деятельности». В процессе осуществления человеком реальной деятельности первоначально сформированная модель условий и программа исполнительных действий, как правило, изменяются, корректируются с учетом влияния всевозможных воздействий (иногда в виде помех) внутреннего или внешнего характера. Важность этого блока заключается в том, что достижение цели возможно только тогда, когда субъект может вносить дополнительные коррективы в функциональный блок программирования на основе оценки результатов деятельности. Более того, именно оценка субъектом результатов деятельности делает его «деятельность не только "целенаправленной", но и "целедостигающей"». Функциональные блоки процесса саморегуляции представлены на рисунке 2.

Самым актуальным возрастом для формирования процессов саморегуляции и ее компонентов является подростковый возраст. Именно в этом возрасте ребенок обращает внимание на свой внутренний мир, пересматривает свои отношения с окружающей действительностью и с самими собой. Подросток с девиантным поведением имеет тот же вектор развития, что и подросток с не девиантным поведением. Но ход его развития осложнен рядом нерешенных возрастных задач и неадекватным отношением с окружающей действительностью.

Проблема состоит в том, что в современной литературе достаточно полно описаны особенности формирования саморегуляции у подростков, но остается малоизучен вопрос саморегуляции подростков с девиантным поведением. А это необходимо для успешной коррекции и развития личностных механизмов саморегуляции подростков данной категории.

Данная группа подростков характеризуется эмоциональной неустойчивостью, неуверенностью в себе, ранимостью, тревожностью, низким формированием осознанной саморегуляции поведения и особо

нуждается в развитии навыков саморегуляции, что в дальнейшем позволит повысить уровень регуляторных процессов.



**Рис.2** Функциональные блоки процесса саморегуляции

В опытно-экспериментальных работах посвященных проблеме изучения сформированности отмечено, что у девиантных подростков частные регуляторные процессы и общий уровень саморегуляции имеют средний и в основном низкий уровни развития [12].

Исследования основных процессов саморегуляции подростков – девиантов показывает, что регуляторная функция самосознания подростков с девиантным поведением развита слабо. Специфика социально – дезадаптивного поведения проявляется в подчинении групповым тактикам и программам поведения, низком уровне рефлексии (осознании собственных поступков и программирования поведения) и высоком уровне самостоятельности. В этом заключается парадокс отклоняющегося поведения подростков. С одной стороны, они подчинены групповым поведенческим асоциальным нормам и в соответствии с ними выстраивают программу

действий, а с другой характеризуются автономностью в организации активности [23], [35].

В процессе формирования саморегуляции поведения: от полной определяемости внешними факторами к внутренней автономной саморегуляции. Быть автономным значит быть самоинициируемым и саморегулируемым субъектом, способным осуществлять выбор, принимать решения и действовать исходя из глубинного ощущения себя.

### **1.3. Организация деятельности и условий значимого социального взаимодействия, влияющих на формирование саморегуляции у девиантных подростков**

Деятельность ГКОУ СО «СУВУ ЗТ» направлена на преодоление последствий социальной дезадаптации несовершеннолетних и обеспечение получения ими основного общего образования.

Дезадаптация и адаптация являются основными частями социализации. Подросток в условиях социальной группы с негативной направленностью, подвергается серьезной дезадаптации. При поступлении несовершеннолетних в спецшколу и вхождение в социальную сферу положительной направленности, усвоение им позитивного социального опыта, активное включение в созидательную деятельность дает возможность для реализации процесса полноценной адаптации, что является важным условием коррекции девиантного поведения у подростков в процессе социализации и социального взаимодействия [44], [45].

Социальное взаимодействие - любое поведение индивида, группы индивидов, общества в целом как в данный момент, так и в перспективе. Категория «взаимодействие» выражает характер и содержание отношений между людьми и социальными группами как постоянными носителями качественно различных видов деятельности. Мид Дж. Г. и Блумер Г.

определяют социальное взаимодействие как «процесс воздействия субъектов друг на друга, в котором каждое действие обусловлено как предыдущим действием, так и ожидаемым результатом со стороны другого». Обязательное условие для социального взаимодействия – обратная связь [27]. Говоря иначе, это обмен действиями, которые сопряжены друг с другом. Именно сопряженность действий делает социальное взаимодействие значимым.

Для обеспечения социальной, педагогической, психологической, медицинской реабилитации воспитанников, включая коррекцию их поведения, получения социально одобряемых установок и включение в значимое социальное взаимодействие подростки направляются по постановлению суда в специальное учебно – воспитательное учреждение.

ГКОУ СО «СУВУ ЗТ» расположено на территории Чкаловского района города Екатеринбурга, работает с подростками с девиантным поведением со всей Свердловской области.

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» [3] и Федеральным законом "Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних" [4], школа призвана создать условия для получения ими начального общего и основного общего образования, обеспечить их психологическую, медицинскую и социальную реабилитацию, включая коррекцию поведения и адаптацию в обществе. Особенность школы предполагает помещение в нее воспитанников на основании решения суда за совершение преступлений до наступления уголовно наказуемого возраста. Многие подростки до поступления в школу занимались бродяжничеством, не посещали образовательные учреждения.

По состоянию на 01.09.2017 года в школе находится 51 воспитанник, в возрасте от 11 до 16 лет.

Модель организации жизнедеятельности школы, как и многих государственных организаций, представляет собой иерархическую вертикальную модель управления. Каждое структурное подразделение подчиняется напрямую руководителю, действуя, достаточно обособлено, при

достижении своих целей. Для достижения же сверхзадачи действия всех подразделений должны быть согласованы, уравновешены, работа строится на взаимопроникновении действий для достижения эффекта синергии. Основными направлениями работы структурных подразделений и их сверхзадачами стали:

1. Школа:

а. образовательный процесс в школе в соответствии с лицензией реализуется по пяти образовательным программам, (начального общего образования, основного общего образования, начального коррекционного образования для детей с задержкой психического здоровья, основного коррекционного образования для детей с задержкой психического здоровья, специальной коррекционной программе для умственно отсталых детей). Учреждение является аккредитованным. Ежегодно выпускники успешно проходят Государственную итоговую аттестацию и получают свидетельство об основном общем образовании;

б. воспитание учебных компетенций для повышения конкурентно способности выпускников для продолжения ими обучения.

2. Социально-психологическая служба:

а. психолого-социальное сопровождение и деятельность психолого-медико-психологического консилиума. Специалисты рассматривают материалы учета по всем воспитанникам, при необходимости обращаются за помощью к коллегам из областной комиссии. Результаты работы коллектива школы напрямую влияют и на результативность этой структуры школы. Так за последние три года по ходатайству школьного консилиума снят диагноз «задержка психического развития» у четырех воспитанников;

б. привитие навыков социальной самостоятельности и психологической устойчивости воспитанников школы как необходимых условий их возвращение в правовое поле.

3. Дополнительное образование:

а. реализация 11 программ дополнительного образования: «Авиамоделирование», «Портняжка», «Юный столяр», «Штукатур - моляр» «Лепка из глины», «Театральная студия», «Мотокросс», «Мегабит», «Футбол», «Хоккей», «Шахматы». Каждый воспитанник школы обязательно занимается в учебно-производственной мастерской. Режим работы школы составлен так, чтобы воспитанник был максимально загружен;

б. обучение профессиональным навыкам, позволяющим раскрыть индивидуальные особенности каждого воспитанника.

#### 4. Служба воспитателей:

а. реализация дополнительных воспитательных программ по направлениям: нравственно-правовое воспитание, социализация и профессиональная ориентация, формирование экологической культуры, основы безопасности и здорового образа жизни, работа с родителями;

б. развитие способностей поиска путей и применение социальных и бытовых навыков, приобретенных и закреплённых в школе, воспитание самостоятельного законопослушного поведения.

#### 5. Медицинская служба:

а. круглосуточное медицинское сопровождение образовательно-воспитательного процесса, санпросвет работа, ежегодная диспансеризация всех воспитанников;

б. привитие навыков самосохраняющего поведения, развитие здоровьесохраняющих компетенций.

#### 6. Служба режима:

а. организация безопасных для жизни и здоровья подростков условий пребывания в школе и за ее пределами, их максимальную защищенность, проведение профилактической работы по предупреждению правонарушений в образовательном учреждении действует круглосуточная система видеонаблюдения, электронная система доступа в здания школы. Все выезды и выходы воспитанников за территорию школы сопровождают сотрудники службы режима;



б. создание условий для сохранения воспитанников и выпускников в правовом поле, сокращения количества рецидивов.

#### 7. Хозяйственная служба:

а. обеспечение жизнедеятельности школы. На сегодняшний день школа-это современный образовательный комплекс, включающий помещения из трех корпусов (учебный, игровой, административный), гараж, прачечную, столовую. В школе есть спортивный зал, атлетический зад, стадион, оборудованный полосой препятствий, хоккейной коробкой и футбольным полем. В школе организовано пятиразовое питание;

б. создание условий для привития воспитанниками понимания комфортного проживания и его принятия.

Структурную модель управления образовательной организации, рассмотренную выше, иллюстрирует рисунок 3.



**Рис.3** Структурная модель управления ГКОУ СО «СУВУ 3Т»

Для качественной организации деятельности учреждения происходит межведомственное взаимодействие, которое можно рассматривать как

разновидность социального взаимодействия. Сторонами взаимодействия выступают социальноориентированные субъекты, достигающие своих целей посредством определенных профессионально – специализированных мер и действий. Эффективность работы по обеспечению реабилитации и ресоциализации несовершеннолетних достигается за счет непрерывного взаимодействия с Территориальными комиссиями по делам несовершеннолетних и защите их прав, Администраций муниципалитетов и городских округов, отделами по делам несовершеннолетних МВД России по Свердловской области, Центрами временной изоляции несовершеннолетних правонарушителей системы ГУФСИН, Областным и районными судами, лечебными учреждениями области, учреждениями социальной защиты и образования.

В учреждении существует надежная система взаимодействия и сотрудничества с социальными партнерами и дружественными организациями. Взаимодействие с внешними агентами социализации является неотъемлемой частью процесса ресоциализации воспитанников школы закрытого типа:

1. Спортивно-патриотический отдел Екатеринбургской Епархии и телеканал «Союз», <http://www.ekaterinburg-eparhia.ru/index.php/departments/sportotd>, 8(343)371-17-80, [tv-soyuz.ru](http://tv-soyuz.ru), 8(343)278-96-43;
2. Благотворительный фонд «Синара», <http://www.bf-sinara.com>, 8(343)310-33-00;
3. Клуб по месту жительства «Юность» управление образованием Чкаловского района города Екатеринбурга, 8(343)255-46-75;
4. МАУК дом культуры «Елизавет», <http://edke.ru>, 8(343)256-94-56;
5. Детский правозащитный фонд «Шанс», <http://www.fond-chance.ru>, 8(343)307-34-94;
6. Региональный благотворительный фонд «Теплый дом», <https://www.warm-home.ru/>, 8 (351) 265 22 04;

7. Благотворительный фонд «Небо», <https://www.fond-nebo.ru/>;
8. Российский детский фонд, <http://www.detfond.org/ru/>;
9. Муниципальное учреждение дополнительного образования Екатеринбургская детско-юношеская спортивно-техническая автомотошкола;
10. Дворец молодежи, <https://dm-centre.ru/about>.

Воздействия на личность девиантного подростка, способных обеспечить его социализацию является получение «трудным» подростком значимого социального опыта взаимодействия с другими. От того чем занимается несовершеннолетний в свободное время, как организован его досуг, урочная и внеурочная деятельность зависит дальнейшее формирование его ценностных ориентаций, мировоззренческих установок, личностных качеств, потребностей, и в целом предопределяет его положение в обществе.

Основная цель функционирования ГКОУ СО «СУВУ ЗТ» является организация условий для успешной реализации реабилитационной парадигмы, где несовершеннолетнему предоставляется комплекс реабилитационных мероприятий. Педагогическим коллективом школы проделана огромная работа по превращению казенного учреждения в реабилитационное учреждение. За период пребывания подростка в учреждении важно сформировать у него умения и навыки, необходимые для адаптации в социуме. В школе создано реабилитационное пространство, состоящее из служб: воспитательной, учебной, дополнительного образования, службы режима, социально – психологической, медицинской. В центре реабилитационного пространства находится воспитанник, с его проблемами, психологическими особенностями, нарушениями в эмоционально – волевой сфере. В основе реабилитации воспитанников лежит гуманистические основания и принцип личностно – ориентированного подхода. Для достижения оптимального результата по воспитанию законопослушной личности, привитию общепринятых правил поведения и

снижения правового нигилизма необходимо формирование специфической модели адаптации и жизнедеятельности.

Одним из условий повышения эффективности работы является деятельность, направленная на формирование процессов саморегуляции у девиантных подростков, так как степень ее сформированности влияет на развитие личности в целом и социальную адаптацию. Такая деятельность предполагает особый арсенал средств и методов психолого - педагогического воздействия на подростков.

## **Выводы по главе 1**

В первой главе исследовательской работы, посвященной формированию процессов саморегуляции у подростков с девиантным поведением в условиях значимого социального взаимодействия, были рассмотрены теоретические аспекты формирования саморегуляции.

Рассмотрена проблема изучения саморегуляции в отечественной и зарубежной психологии. Формирование процессов саморегуляции изучается с позиций системно-структурного, мотивационного, личностного подходов в психологии. Достаточно исследована регуляция различных видов деятельности, отдельных психических состояний и процессов, регуляция личности и ее поведения.

Рассмотрены особенности формирования процессов саморегуляции подростков с девиантным поведением. Проанализированы понятия девиантное поведение, отклоняющееся поведение, трудные подростки.

Девиантное поведение подростков, всегда связано с каким-либо несоответствием человеческих поступков, действий, видов деятельности распространенным в обществе или его группах нормам, правилам поведения, идеям, стереотипам, ожиданиям, установкам, ценностям.

Анализ наиболее актуальных прикладных и теоретических научных точек зрения в определении сущности девиантного поведения позволил сделать вывод, что особенности девиантного поведения тесно связаны с формированием искаженной системы саморегуляции. Внутренние регуляторы личности подростка, такие как ценности, смысловая сфера жизнедеятельности имеют тенденцию к проявлению негативных пристрастий, стремление уйти от реальности, поиск эмоциональных запредельных переживаний, неспособность к ответственности, а способность к саморегуляции слабо развита. Можно предположить, что именно низкие показатели самоконтроля и саморегуляции мешают социализации подростка и ведут к его дезадаптации и - как следствие - девиантному поведению.

Процесс формирования саморегуляции характеризуется наличием проблемной ситуации потенциально связанной с реализацией чего-либо важного, достижением результата, который воплощает одну из ценностей, вызывает и выявляет развернутую осознанную регуляцию.

Для понимания сущности саморегуляции была рассмотрена структура, компоненты, способы саморегуляции, а также психологические механизмы.

Формирование процессов саморегуляции у подростков с девиантным поведением имеет тот же вектор развития, что и у подростков с не девиантным поведением. Но ход развития у девиантных подростков осложнен рядом нерешенных возрастных задач и неадекватным отношением с окружающей действительностью.

Рассмотрена организация деятельности ГКОУ СО «СУВУ ЗТ» созданных условий значимого социального взаимодействия, влияющих на формирование саморегуляции у девиантных подростков. Воздействия на личность девиантного подростка, способных обеспечить его социализацию является получение «трудным» подростком значимого социального опыта взаимодействия с другими, что достигается за счет того, что в школе создано реабилитационное пространство, состоящее из служб: воспитательной, учебной, дополнительного образования, службы режима, социально – психологической, медицинской; в учреждении существует надежная система взаимодействия и сотрудничества с социальными партнерами и дружественными организациями, а так же для качественной организации деятельности учреждения происходит межведомственное взаимодействие, которое можно рассматривать как разновидность социального взаимодействия. Сторонами взаимодействия выступают социальноориентированные субъекты, достигающие своих целей посредством определенных профессионально – специализированных мер и действий.

## **ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ У ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ В УСЛОВИЯХ ЗНАЧИМОГО СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

### **2.1. Организация и методы исследования компонентов саморегуляции у подростков с девиантным поведением**

В рамках эмпирического исследования нами была поставлена цель – теоретически обосновать, разработать и апробировать программу формирования саморегуляции у девиантных подростков.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу и определить основные теоретические подходы по проблеме исследования;
2. Организация и проведение эмпирического исследования. Выявить психологические особенности формирования саморегуляции у подростков с девиантным поведением;
3. Разработать и реализовать программу;
4. Анализ результатов исследования.

Исследование проводилось на базе Государственного казенного общеобразовательного учреждения закрытого типа для обучающихся с девиантным (общественно-опасным) поведением. Особенность учреждения предполагает помещение в нее воспитанников на основании решения суда за совершение преступлений до наступления уголовно наказуемого возраста. Вызывающее общественное поведение подростков, нарушающее нормы и правила поведения, неприятные поведенческие симптомы чаще всего являются следствием или отражением семейного воспитания. Основная часть подростков, находящихся в школе из семей «группы риска». Социальный

статус воспитанников таков: 9% - являются детьми сиротами или детьми, оставшимися без попечения родителей, 54% - из «неполных» семей, 37% - воспитывались в полных семьях. По результатам внутренней диагностики выявлено, что в 97% семей (полных и неполных) существуют проблемы с употреблением алкогольных напитков, в 67% - применялись недопустимые методы воспитания.

Подростки, направленные в учреждение закрытого типа, как правило, имеют школьную дезадаптацию. Она диагностируется у них чаще по факту академической неуспеваемости, частыми и продолжительными прогулами учебных занятий.

У направленных в школу подростков отмечается так же несформированность или слабая сформированность логических причинно-следственных связей, что сказывается на их неспособности делать логические выводы на основе происходящих с ними событий.

Подростков характеризуют различные формы нарушения социальной регуляции поведения, 93% воспитанников совершали кражи, 36% - грабежи, 30% - наносили побои, 23% - занимались мошенничеством, 21% - умышленно уничтожали или повреждали имущество, 13% - совершали действия насильственного характера, 6% - совершили убийство, а еще занимались угоном автотранспорта, сбытом краденного, разбоем, надругательством над телами умерших и местами их захоронения, вандализмом, хулиганством, в сочетании с бродяжничеством - 66%, злоупотреблением алкоголя - 30% и наркотических веществ - 11%. При этом в экспериментальную и контрольную группы не включались подростки, имевшие по заключению специалистов отставание в умственном развитии или выраженные психические отклонения. Таким образом, в выборку вошли только те подростки, девиантное поведение которых детерминировано психолого – педагогическими или социально – психологическими факторами. В исследовании приняло участие 24 подростка старшего школьного возраста закрытого учебного заведения для девиантных подростков. Из них 100%



мужского пола. Все испытуемые принадлежат к возрастному периоду 14-16 лет, это соответствует стадии пубертатный возраст, согласно возрастной периодизации Виготского [11].

Далее поясним выбор диагностического инструментария. Опытно-экспериментальная работа рассматривается нами как метод исследования, позволяющий обеспечить доказательную и научно-объективную проверку выдвинутой гипотезы. Содержание исследования состоит в разработке, практической реализации и проверке эффективности программы по формированию процессов саморегуляции у подростков с девиантным поведением в условиях социально-значимого взаимодействия.

Исследование проходило в четыре этапа.

На *организационном* этапе была определена тема исследования, предварительная постановка проблемы исследования, изучение и анализ необходимой литературы, уточнение проблемы исследования, выбор объекта и предмета исследования, определены цель и задачи, сформулирована гипотеза исследования, определена база проведения исследования, проведена разработка методологии эмпирического исследования.

*Методологический* этап включил: создание дизайна выборки, разработку психологической модели, разработку программы «Формирование процессов саморегуляции» и инструментария.

На *экспериментальном* этапе был проведен констатирующий эксперимент – определен состав экспериментальной и контрольной групп, проведено исследование индивидуальных особенностей сформированности саморегуляции у подростков с девиантным поведением. Далее проведен формирующий эксперимент, который предполагал целенаправленное действие на экспериментальную группу – участие подростков в программе «Формирование процессов саморегуляции». После реализации программы был проведен контрольный эксперимент – повторное измерение индивидуальных особенностей сформированности саморегуляции у подростков в экспериментальной и контрольной группах.

На *аналитическом* этапе проведено сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов. Исследование индивидуальных особенностей сформированности саморегуляции у подростков экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента, а также в контрольной группе, не получившей экспериментального воздействия. Проведен анализ результатов исследования и на его основе сформулированы выводы об особенностях сформированности саморегуляции у подростков с девиантным поведением в условиях социально-значимого взаимодействия.

В ходе проведения исследования использовался диагностический инструментарий:

1. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова) [37];
2. Методика «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхан) [51];
3. Методика «Шкала социального самоконтроля» (М.Снайдер) [55], [52];
4. Методика «Диагностики самооценки психических состояний» (Г.Айзенк) [25], [54].

Таблица 1

**Методический инструментарий эмпирического исследования**

№	Характеристики Субъекта	Название и автор Методики	Шкалы
1.	Выявление индивидуальных особенностей осознанной саморегуляции	Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова)	В данный опросник входят шесть шкал, в соответствии с основными регуляторными процессами: – <i>планирования</i> – потребности и способности строить реалистичные, детализированные планы, самостоятельно выдвигать и удерживать цели деятельности деятельности;

			<p>–<i>программирования</i> - потребности и способности продумывать способы своих действий для достижения намеченных целей;</p> <p>–<i>моделирования</i> - способности выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что является основой адекватности действий ситуации;</p> <p>–<i>гибкости</i> - способности перестраивать систему саморегуляции в связи с изменением внешних и внутренних условий;</p> <p>–<i>оценки результатов</i> - развитости и адекватности самооценки, сформированности субъективных критериев оценки успешности достижения результатов и регуляторно-личностных свойств;</p> <p>–<i>самостоятельности</i> - автономности в организации активности, способности самостоятельно планировать, организовывать и контролировать работу по достижению целей.</p> <p>Общий уровень саморегуляции описывает осознанность и взаимосвязанность регуляторных процессов в общей структуре индивидуальной регуляции</p>
--	--	--	---

2.	Диагностика доминирующих копинг - стратегий личности	Методика «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхан)	<p>1. <i>Стратегия разрешения проблем</i> – активная поведенческая стратегия, при которой человек старается использовать все имеющиеся у него личностные ресурсы для поиска возможных способов эффективного разрешения проблемы;</p> <p>2. <i>Стратегия поиска социальной поддержки</i> - активная поведенческая стратегия, при которой человек для эффективного разрешения проблемы обращается за помощью и поддержкой к окружающей среде;</p> <p>3. <i>Стратегия избегания</i> – это поведенческая стратегия, при которой человек старается избежать контакта с окружающей его действительностью, уйти от решения проблем</p>
3.	Измерение индивидуальных различий в способности человека управлять своим поведением и выражением своих эмоций	Методика «Шкала социального самоконтроля» (М.Снайдер)	<p><i>Высокий уровень социального самоконтроля</i> – люди склонны чутко воспринимать эмоциональные и поведенческие проявления окружающих и ориентироваться на них в тех ситуациях, когда не знают, как поступить.</p> <p><i>Низкий уровень социального самоконтроля</i> - мало озабочены адекватностью своего поведения и эмоциональной экспрессии и не обращают внимания на нюансы поведения других людей. Их поведение и эмоции зависят в большей степени от их внутреннего состояния, а не от требований ситуации. Лица с низким</p>

			уровнем социального самоконтроля не имеют развитых навыков контроля и управления своим поведением.
4.	Определение уровня психических состояний	Методика «Диагностики самооценки психических состояний» (Г.Айзенк)	<p>1. <i>Тревожность</i> – индивидуальная психическая особенность, проявляющаяся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его возникновения. Здесь тревога выступает как переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей или кажущейся таковой опасности.</p> <p>2. <i>Фрустрация</i> – психическое состояние, вызванное неуспехом в удовлетворении потребности, желания. Проявляется в отрицательных переживаниях: разочаровании, раздражении, тревоге, отчаянии.</p> <p>3. <i>Агрессивность</i> – не вызванная объективными обстоятельствами неспровоцированная враждебность человека по отношению к людям и окружающему миру. Проявляется в тенденции нападать, причинять неприятности, наносить вред людям, животным, окружающему миру. Иногда проявляется в форме демонстрации превосходства в силе по отношению к другому человеку или иному социальному объекту.</p> <p>4. <i>Ригидность</i> - затрудненность (вплоть до полной неспособности) в изменении</p>

			намеченной субъектом программы деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки.
--	--	--	--

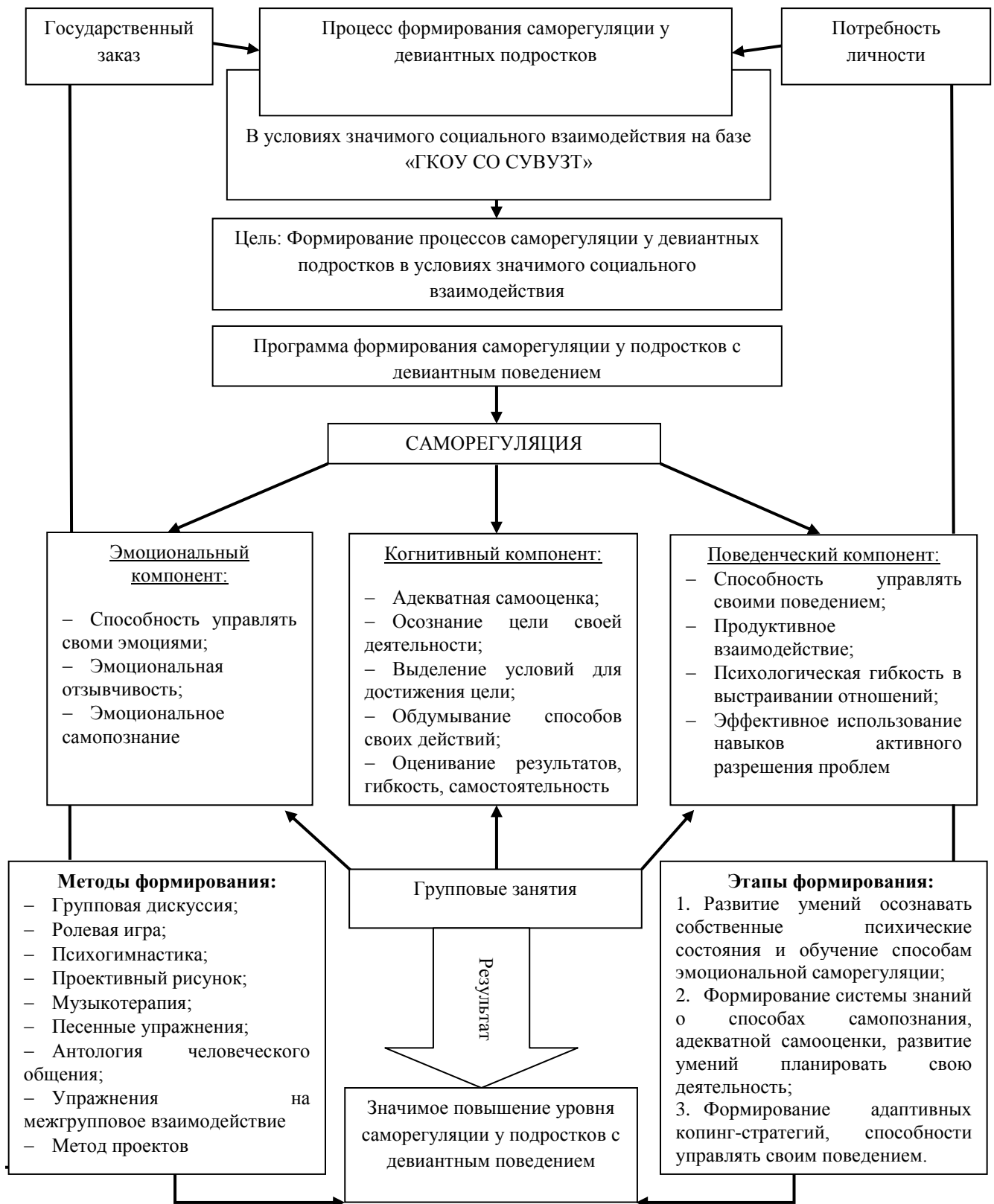
Достоверность результатов проведенного исследования обеспечивается комплексностью и широтой методического обеспечения, использовались надежные и валидные методы исследования, апробированные в отечественной психологии, репрезентативная выборка испытуемых, адекватные методы статистической обработки данных, соотнесение полученных результатов с данными других авторов, экспериментальная апробация предложений и рекомендаций по формированию процессов саморегуляции у подростков с девиантным поведением в условиях значимого социального взаимодействия.

## **2.2. Разработка и реализация программы «Формирование процессов саморегуляции»**

Приступая к разработке программы «Формирование процессов саморегуляции», была разработана психологическая модель формирования саморегуляции у подростков с девиантным поведением, которая включила в себя: цель, принципы, методы и этапы формирования. Психологическая модель формирования процессов саморегуляции у подростков с девиантным поведением представлена на рисунке 4.

Целью построения психологической модели формирования процессов саморегуляции у подростков с девиантным поведением является, с одной стороны, государственный заказ: потребность в воспитании не только грамотного, но и культурного члена социума. А с другой стороны потребность личности подростка в формировании регуляторных процессов, и так как у подростков с отклоняющимся поведением процессы саморегуляции

развиты недостаточно, что проявляется в социально – дезадаптированном поведении.



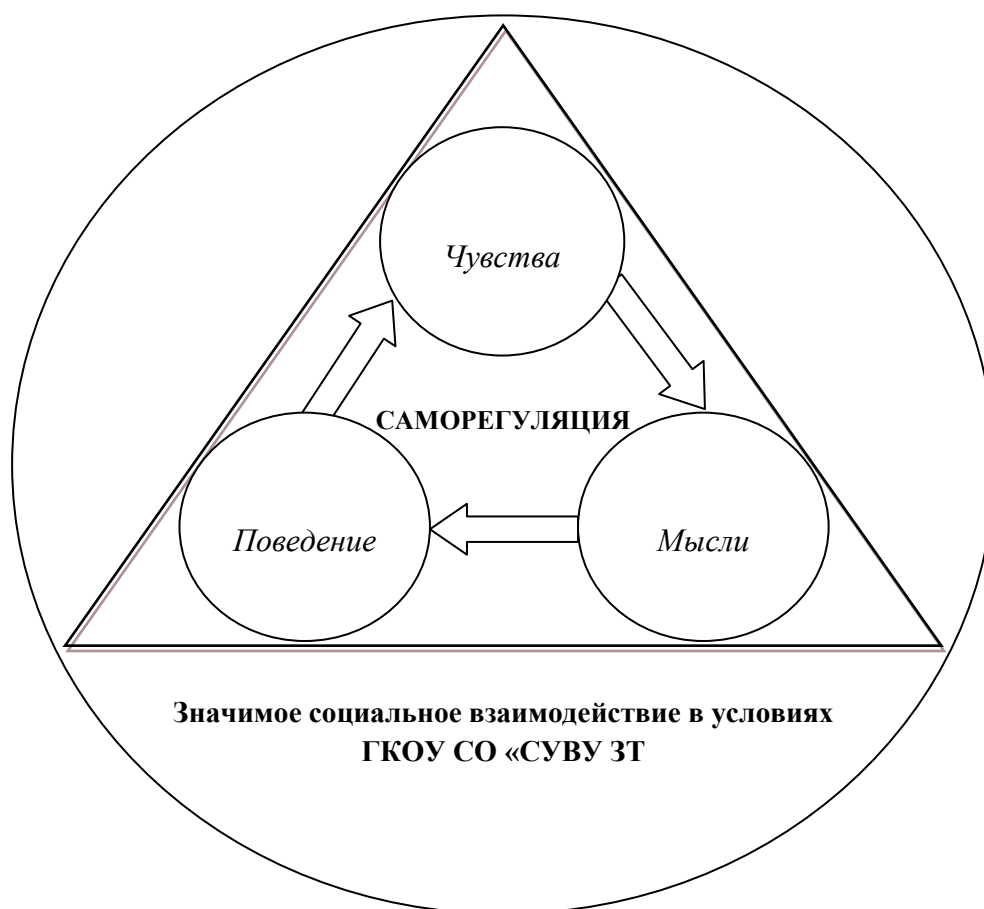
**Рис.4** Психологическая модель формирования процессов саморегуляции у подростков с девиантным поведением

В основу создания модели легли такие принципы как:

1. единство теории и практики;
2. выбор индивидуальной образовательной траектории;
3. образовательной рефлексии;
4. системности обучения;
5. субъектности.

Смешанные модели включают когнитивные, эмоциональные и поведенческие черты, благодаря чему они оказываются тесно связанными с адаптацией к реальной жизни и процессами совладания.

Разработка программы «Формирование процессов саморегуляции», направлена на развитие саморегуляции у подростков с девиантным поведением в условиях значимого социального взаимодействия, реализована на базе ГКОУ СО «СУВУ ЗТ».



**Рис. 5** Взаимосвязь компонентов программы



Практическая значимость реализации психологической модели формирования процессов саморегуляции у подростков с девиантным поведением состоит в том, что разработана и апробирована программа «Формирование процессов саморегуляции». Программа направлена на развитие процессов саморегуляции и состоит из групповых занятий.

Групповые занятия, входящие в программу, направлены на обучение подростков произвольной регуляции своего поведения и эмоциональных состояний. Эти навыки востребованы в различных жизненных ситуациях, важнейшими из которых являются:

1. Ситуации, вызывающие сильный стресс, заставляющие подростка находиться в состоянии длительного напряжения;

2. Ситуации, связанные с резким изменением жизненных условий, необходимостью принимать важные и ответственные решения. В таких условиях важно и контролировать свое текущее эмоциональное состояние, и научиться управлять своим поведением с опорой на более далекую перспективу (моделирование, планирование, оценка результатов своей деятельности).

3. Ситуации повышенного риска – деятельность, связанная с высоким уровнем опасности или экстремальные ситуации. Тот, кто при возникновении опасности утрачивает способность к саморегуляции, реагирует на нее неадекватно: либо начинает паниковать, либо, наоборот, «впадает в ступор». В таких ситуациях крайне важно, уметь контролировать свои реакции, сохранить способность объективно анализировать обстоятельства и принимать обоснованные решения.

4. Конфликтные ситуации, связанные с межличностным взаимодействием, а также ситуации, в которых необходимо противостоять манипулятивному влиянию окружающих. Для продуктивного поведения в таких ситуациях необходимо иметь развитые коммуникативные навыки наряду с высоким уровнем рефлексивных способностей (т.е. осознавать

собственные действия), а также уметь произвольно регулировать свои эмоциональные реакции и поведенческие состояния.

Групповая работа включает следующие методы:

1. *Групповая дискуссия* - это способ организации совместной деятельности учеников под руководством педагога-психолога с целью решения групповых задач или воздействия на мнения и установки участников в процессе общения. Данный метод позволяет рассмотреть проблему с разных сторон, уточнить личные точки зрения, ослабить скрытые конфликты, выработать общее решение, повысить заинтересованность учеников проблемой, удовлетворить потребность подростка в признании и уважении одноклассников [68];

2. *Ролевая игра* - это разыгрывание участниками группы сценки с заранее распределенными ролями в интересах овладения определенной поведенческой или эмоциональной стороной жизненных ситуаций [34];

3. *Психогимнастика* – относится к невербальным методам групповой психокоррекции, в основе которых лежит двигательной экспрессии. Предполагает выражение переживаний, эмоциональных состояний, проблем с помощью движения, мимики, пантомимы [68];

4. *Проективный рисунок* – способствует выявлению и осознанию трудновербализуемых проблем и переживаний участников. Темы, предполагаемые для рисования, могут быть самыми разнообразными и касаться как индивидуальных, так и общегрупповых проблем [68];

5. *Музыкотерапия* – используется в коррекции эмоционального отклонений, страхов, двигательных и речевых расстройств, психосоматических заболеваний, отклонений в поведении, при коммуникативных затруднениях [68];

6. *Песенные упражнения* – служат для усиления чувства общности и снятия психологической дистанции [68];

7. *Антология человеческого общения* – предполагает общение с наследием писателей, поэтов, драматургов, режиссеров, врачей, в которых ярко и талантливо разработаны проблемы человеческих отношений [68];

8. *Упражнения на межгрупповое взаимодействие* – заключается в организации соревнования и общения между подгруппами разной величины;

9. *Метод проектов* - это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом; это совокупность приёмов, действий учащихся в их определённой последовательности для достижения поставленной задачи - решения проблемы, лично значимой для учащихся и оформленной в виде некоего конечного продукта [34].

Критерием для выделения сформированности процессов саморегуляции выступает развитость произвольной регуляции своего поведения и деятельности, предполагает сформированность индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека, психологическую направленность, имеет три компонента: когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

Групповые занятия состоят из трех блоков и направлены на развитие отдельного компонента саморегуляции:

1. Эмоциональный компонент - блок 1 «Мир эмоций». Целью занятий данного раздела является развитие у подростков умений осознавать собственные психические состояния, обучение способам эмоциональной саморегуляции, развитие эмпатии и эмоциональной отзывчивости;

2. Когнитивный компонент - блок 2 «Я познаю». Целью занятий данного раздела является формирование системы знаний о способах самопознания, о путях сохранения здоровья через саморегуляцию своей деятельности, формирование адекватной самооценки, развитие умений планировать свою деятельность;

3. Поведенческий компонент - блок 3 «Я и другие». Целью занятий данного раздела является, формирование адаптивных копинг-стратегий, сохранение здоровья, через саморегуляцию своей деятельности, развитие способности управлять своим поведением.

Содержательная характеристика компонентов саморегуляции представлена в таблице 2.

Таблица 2

**Содержательная характеристика компонентов саморегуляции**

<b>Структурные компоненты саморегуляции</b>	<b>Критерии компонента</b>	<b>Методы оценки</b>
Эмоциональный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Способность управлять своими эмоциями;</li> <li>– Эмоциональная отзывчивость;</li> <li>– Эмоциональное самопознание</li> </ul>	Методика «Диагностики самооценки психических состояний» (Г.Айзенк)
Когнитивный	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Адекватная самооценка;</li> <li>– Осознание цели своей деятельности;</li> <li>– Выделение условий для достижения цели;</li> <li>– Обдумывание способов своих действий;</li> <li>– Оценивание результатов, гибкость, самостоятельность</li> <li>– Рефлексия</li> </ul>	Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова)
Поведенческий	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Способность управлять своим поведением;</li> <li>– Продуктивное взаимодействие;</li> <li>– Психологическая гибкость в выстраивании отношений;</li> <li>– Эффективное использование навыков активного разрешения проблем</li> </ul>	Методика «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхан); Методика «Шкала социального самоконтроля» (М.Снайдер)

Полученные в результате данные теоретического и эмпирического исследования легли в основу разработки программы по формированию процессов саморегуляции у подростков с девиантным поведением «Формирование процессов саморегуляции».

Для реализации программы «Формирование процессов саморегуляции» была сформирована группа подростков, находящихся в специальном учебно-воспитательном учреждении закрытого типа. Целесообразным было включить в группу подростков примерно одинакового возраста, что позволит избежать подавления младших старшими. Диапазон возрастов не должен превышать двух лет. В группе не должно быть более 8-12 подростков. Общая трудоемкость программы составляет 36 часов, каждое занятие с подростками рассчитано на 1 час, частота проведения 1 раз в неделю.

Основным результатом реализации программы формирования процессов саморегуляции у подростков с девиантным поведением в условиях значимого социального взаимодействия является значимое повышение уровня саморегуляции у подростков с девиантным поведением.

Критериями эффективности реализации программы «Формирование процессов саморегуляции», в рамках разработанной модели, является ее соответствие заявленным целям и задачам, а также фиксируемые изменения, которые происходят с участниками в процессе работы, а именно динамика развития компонентов саморегуляции у девиантных подростков из экспериментальной группы.

Оценка эффективности предложенной психологической модели проводилась также на основе данных психологического обследования до и после ее применения и помимо этого включала в себя психологическую диагностику участников с обобщением субъективных мнений о произошедших изменениях в своем эмоциональном состоянии, познании себя и поведении.

Условия специального учебно-воспитательного учреждения направлены на реабилитацию, коррекцию противоправного поведения и

успешную адаптацию в обществе. Особое значение в коррекции девиантного поведения имеет развитие интеллектуальной, нравственной и эмоционально – волевой сферы подростка.

Таким образом, формирование регуляторных процессов и общего уровня саморегуляции в условиях значимого социального взаимодействия на базе специального учебно-воспитательного учреждения позволит субъектам противоречия эффективно взаимодействовать в процессе разрешения сложных межличностных ситуаций и выступает как средство коррекции девиантного поведения подростков.

### **2.3. Анализ эффективности программы «Формирование процессов саморегуляции»**

В ходе эмпирического исследования была разработана психологическая модель формирования саморегуляции у подростков с девиантным поведением. Нами были выделены структурные компоненты саморегуляции – эмоциональный, когнитивный, поведенческий и определено их психологическое наполнение.

Эмоциональный компонент саморегуляции у подростков с девиантным поведением характеризуется пониманием своих эмоций и эмоций других людей, способностью управлять своими эмоциями, проявлять эмоциональную отзывчивость.

Когнитивный компонент саморегуляции характеризуется осознанием своей деятельности, способностью выделять условия для достижения цели, адаптироваться и реализовывать свои возможности, оценивать результаты своей деятельности, способность к критическому самоанализу.

Поведенческий компонент саморегуляции позволяет подростку осознанно и продуктивно взаимодействовать с окружающими и проявлять психологическую гибкость в выстраивании отношений, управлять своим поведением, эффективно использовать навыки разрешения проблем.

Для оценки сформированности компонентов саморегуляции применялись диагностические методики. В исследовании приняли участие экспериментальная группа – 12 подростков и контрольная группа – 12 подростков. Все подростки являются воспитанниками специального учебно-воспитательного учреждения.

Полученные в исследовании данные, были математически обработаны с помощью следующих критериев: U критерий Манна-Уитни, T критерий Вилкоксона.

Полученные данные в ходе исследования по методике «Диагностика самооценки психических состояний» (по Г.Айзенку) показали что, 33,4% испытуемых экспериментальной группы (ЭГ) по шкале «тревожность» имеют высокий уровень тревожности, допустимый уровень – у 50%, не тревожны – 16,6%. В контрольной группе (КГ) 25% подростков очень тревожные, средний уровень – у 66,6%, 8,4% - не тревожные.

Имеют высокую самооценку, по шкале «фрустрация», в ЭГ – 8,4% испытуемых, средний уровень – 83,3%, избегают трудностей и боятся неудач – 8,3%. В КГ устойчивы к неудачам и не боятся трудностей – 8,4%, фрустрация имеет место у 66,6% и имеют низкую самооценку – 25% подростков.

По шкале «агрессия» в ЭГ отмечается, что 50% подростков агрессивны, невыдержанны, средний уровень имеют 33,4%, спокойны и не агрессивны 16,6%. В КГ выявлены высокий уровень агрессии – у 33,3% испытуемых, средний уровень – 58,3%, низкий уровень имеют 8,4%.

Легкую переключаемость по шкале «ригидность» в ЭГ имеют 25% подростков, 50% - средний уровень, 25% подростков имеют затруднения в изменении намеченной программы деятельности. В КГ легкая переключаемость у 41,6% подростков, средний уровень ригидности отмечен у 58,4% испытуемых.

Исследование, по методике В.И.Моросановой, саморегуляции и ее психологических механизмов, позволяют сделать вывод, что полученные данные в ЭГ и КГ существенно не отличаются.

По шкале «общий уровень саморегуляции» в ЭГ и КГ преобладает низкий уровень (100% и 91,6%).

По регуляторной шкале «планирование» в ЭГ низкий уровень развития у 50% испытуемых и средний уровень у 50%, высокий уровень-0%. В КГ высокий уровень у 8,4% испытуемых, средний уровень – 25% и низкий уровень у 66,6%.

В ЭГ по шкале «моделирование» высокий уровень развития выявлен у 8,4% подростков, средний – у 50%, низкий уровень – 41,6%. В КГ по данной шкале высокий уровень развития отмечается у 8,4% испытуемых, средний – 33,3%, низкий у 58,3% подростков.

По шкале «программирование» в ЭГ низкий уровень имеют 100% подростков. В КГ средний уровень развития имеют 8,3%, низкий 91,7% подростков.

В ЭГ по регуляторной шкале «оценивание результатов» в ЭГ отмечается высокий уровень у 8,4% испытуемых, средний уровень – 58,3%, низкий уровень развития имеют 33,3% подростков. В КГ имеют средний уровень 50% и низкий уровень 50% испытуемых.

По шкале «гибкость» в ЭГ средний уровень развития имеют 25% и низкий уровень 75% подростков. Средний уровень развития в КГ выявлен у 16,7% испытуемых и низкий уровень - у 83,8%.

Высокий уровень развития в ЭГ по шкале «самостоятельность» отмечается у 16,6% подростков, средний уровень – у 16,6%, низкий уровень – у 66,4%. В КГ высокий уровень развития имеют 33,3%, средний – 33,3%, низкий 33,4% подростков.

По методике «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхан) До формирующего эксперимента в ЭГ и КГ у подростков была диагностирована копинг – стратегия – избегание, что указывало на стремление подростков



избежать контакта с окружающей действительностью, уйти от решения проблем.

Методика «Шкала социального самоконтроля» (М.Снайдер) позволила выявить степень контроля подростков над своим поведением и, следовательно, управление впечатлением о себе окружающих. В ЭГ средний уровень социального самоконтроля имеют 41,7% и низкий уровень 58,3% подростков. 25% испытуемые из КГ имеют средний уровень, а 75% низкий уровень социального самоконтроля.

Сравнение экспериментальной и контрольной групп в ходе констатирующего эксперимента и статистический анализ полученных результатов, представленный в таблице 3, проведенный с помощью U-критерия Манна-Уитни, показал, отсутствие достоверных различий по всем измеряемым шкалам. Полученные диагностические данные констатирующего эксперимента в экспериментальной и контрольной группах существенно не отличаются.

Таблица 3

**Сравнение экспериментальной (ЭГ, n=12) и контрольной (КГ, n=12) групп в ходе констатирующего эксперимента**

<b>Показатели</b>	<b>Средняя сумма рангов ЭГ</b>	<b>Средняя сумма рангов КГ</b>	<b>Критерий Манна- Уитни, U</b>	<b>Стандартное отклонение, Z</b>	<b>Уровень значимости, p</b>
Тревожность	157,0	143,0	65,0	0,4	0,69
Фрустрация	160,0	140,0	62,0	0,6	0,56
Агрессивность	157,5	142,5	64,5	0,4	0,67
Ригидность	173,5	126,5	48,5	1,4	0,17
Общий уровень саморегуляции	158,5	141,5	63,5	0,5	0,62
Планирование	154,0	146,0	68,0	0,2	0,82
Моделирование	173,0	127,0	49,0	1,3	0,18
Программирование	151,5	148,5	70,5	0,1	0,93
Оценка результатов	161,5	138,5	60,5	0,7	0,51
Гибкость	148,5	151,5	70,5	-0,1	0,93
Самостоятельность	129,5	170,5	51,5	-1,2	0,24
Разрешение проблем	146,5	153,5	68,5	-0,2	0,84
Социальная	157,0	143,0	65,0	0,4	0,69

поддержка					
Избегание	165,5	134,5	56,5	0,9	0,37
Социальный самоконтроль	141,0	159,0	63,0	-0,5	0,60

На экспериментальном этапе в ходе формирующего эксперимента была поставлена задача доказательства статистической достоверности сдвига в показателях уровня компонентов саморегуляции подростков из экспериментальной группы. Для этого мы использовали Т-критерий Вилкоксона. При интерпретации эмпирических данных, полученных в ходе диагностики с применением методик, были выявлены и признаны статистически достоверными критерий ранговых сумм Вилкоксона. Этот критерий применяется в тех ситуациях, когда необходимо сравнить две независимые выборки метрических или порядковых данных, распределения которых непрерывны, но являются неизвестными.

Формирующий эксперимент, который предполагал целенаправленное действие на экспериментальную группу – участие подростков в программе «Формирование процессов саморегуляции». После реализации программы был проведен контрольный эксперимент – повторное измерение индивидуальных особенностей сформированности саморегуляции у подростков в экспериментальной и контрольной группах.

В результате исследования компонентов саморегуляции в ходе констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов мы получили следующие данные, представленные в таблице 4, которые позволяют сделать вывод о том, что произошли значимые изменения показателей после реализации программы «Формирование процессов саморегуляции». И представленные в таблице 5 показатели контрольной группы до и после формирующего эксперимента, не получившей экспериментального воздействия.

**Сравнение экспериментальной группы до и после проведения  
формирующего эксперимента (n=12)**

<b>Показатели</b>	<b>Критерий Вилкоксона, T</b>	<b>Стандартное отклонение, Z</b>	<b>Уровень значимости, p</b>
Тревожность	0,00	2,93	<b>0,003</b>
Фрустрация	0,00	2,93	<b>0,003</b>
Агрессивность	0,00	3,06	<b>0,002</b>
Ригидность	0,00	2,67	<b>0,01</b>
Общий уровень саморегуляции	0,00	3,06	<b>0,002</b>
Планирование	0,00	2,93	<b>0,003</b>
Моделирование	22,00	0,06	0,95
Программирование	0,00	2,67	<b>0,01</b>
Оценка результатов	2,50	2,71	<b>0,01</b>
Гибкость	0,00	2,67	<b>0,01</b>
Самостоятельность	2,00	2,43	<b>0,02</b>
Разрешение проблем	0,00	3,06	<b>0,002</b>
Социальная поддержка	0,00	3,06	0,002
Избегание	2,00	2,90	0,004
Социальный самоконтроль	2,00	2,90	0,004

Используя данные, представленные в таблице 4, можно увидеть, что в экспериментальной группе, между полученными данными до и после проведения программы «Формирование процессов саморегуляции» по таким показателям как: тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность, общий уровень саморегуляции, планирование, оценка результатов, гибкость, самостоятельность, разрешение проблем обнаружены статистически достоверные различия, произошли значимые изменения.

Таким образом, можно увидеть, что целенаправленное воздействие, в условиях значимого социального взаимодействия, влияет на уровень саморегуляции девиантных подростков из экспериментальной группы. После сбора первичных данных мы наблюдали высокий уровень тревожности и агрессии подростков, выраженная ригидность. По шкалам когнитивного компонента преобладали средний и низкий уровни развития. В экспериментальной группе, по шкале поведенческого компонента, социальный самоконтроль - выявлен низкий уровень способности управлять

своим поведением. Результаты диагностики доминирующих копинг – стратегий показали, что у подростков преобладает стратегия избегания.

На основе оценки критериального анализа до и после формирующего эксперимента нами выявлено, что произошло значимое изменение показателей эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов саморегуляции у девиантных подростков из экспериментальной группы.

По шкале тревожность уровень значимости - 0,003 такой показатель указывает на то, что подростки стали менее тревожные, присутствует средняя тревожность, допустимого уровня.

Уровень значимости 0,003 так же по шкале фрустрация – подростки стали более устойчивы к неудачам и не боятся трудностей.

Сравнение по шкале агрессивность показало уровень значимости 0,002, что объясняется тем, что программа, направленная на формирование процессов саморегуляции оказывает влияние на снижение агрессии.

По шкале ригидность получен результат значимости 0,01, что можно охарактеризовать тем, что у подростков значительно снизилась затрудненность в намеченной программы деятельности, повысилась переключаемость.

Статистический анализ полученных результатов когнитивного компонента показал наличие достоверных различий по измеряемым шкалам:

1. Общий уровень саморегуляции – 0,002, что указывает на повышение уровня сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности подростков из экспериментальной группы;

2. Планирование – уровень значимости 0,003, указывают на формирование у подростков потребности в осознанном планировании своей деятельности, планы стали реалистичны, детализированы, и устойчивы, цели деятельности выдвигаются самостоятельно;

3. Программирование – уровень значимости 0,01, говорит о том, что

у подростков формируется потребность продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей;

4. Оценка результатов – уровень значимости 0,01 характеризует индивидуальную развитость и адекватность оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения;

5. Гибкость – 0,01, указывает на повышение уровня сформированности у подростков из экспериментальной группы регуляторной гибкости, то есть способности перестраивать, вносить коррекции в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий;

6. Уровень значимости 0,02 по шкале самостоятельность понизило регуляторные сбои, что обусловлено повышением способности подростков самостоятельно планировать свою деятельность и свое поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход ее выполнения, анализировать и оценивать промежуточные и конечные результаты своей деятельности;

7. По шкале разрешение проблем выявлен уровень значимости 0,02, что говорит о выборе подростками активной поведенческой стратегии, стремлении использовать личностные ресурсы для поиска эффективных способов решения проблем.

Рассматривая и сравнивая показатели контрольной группы до и после формирующего эксперимента (таблица 5), подростки которой находились в тех же значимых социальных условиях, но не получали целенаправленного воздействия, можно отметить что произошли значимые изменения. Обнаруженные статистически достоверные различия по шкалам: тревожность (0,01), общий уровень саморегуляции (0,02), разрешение проблем (0,03) можно объяснить тем, что на подростков из контрольной группы оказало воздействие нахождение в условиях значимого социального взаимодействия.

Таблица 5

**Сравнение контрольной группы до и после проведения формирующего эксперимента (n=12)**

<b>Показатели</b>	<b>Критерий Вилкоксона, T</b>	<b>Стандартное отклонение, Z</b>	<b>Уровень значимости, p</b>
Тревожность	1,5	2,65	<b>0,01</b>
Фрустрация	12,0	1,58	0,11
Агрессивность	14,5	0,95	0,34
Ригидность	10,5	1,05	0,29
Общий уровень саморегуляции	3,5	2,25	<b>0,02</b>
Планирование	8,5	1,66	0,10
Моделирование	25,0	0,71	0,48
Программирование	7,0	1,54	0,12
Оценка результатов	7,5	1,78	0,08
Гибкость	6,5	1,90	0,06
Самостоятельность	23,0	0,46	0,65
Разрешение проблем	9,0	2,13	<b>0,03</b>
Социальная поддержка	10,5	1,73	0,08
Избегание	25,0	0,71	0,48
Социальный самоконтроль	7,5	1,47	0,14

В ходе аналитического этапа исследования проведено сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов после формирующего эксперимента в экспериментальной и контрольной группах подростков. Данные представлены в таблице 6.

Таблица 6

**Сравнение экспериментальной (ЭГ, n=12) и контрольной (КГ, n=12) групп после формирующего эксперимента**

<b>Показатели</b>	<b>Средняя сумма рангов ЭГ</b>	<b>Средняя сумма рангов КГ</b>	<b>Критерий Манна-Уитни, U</b>	<b>Стандартное отклонение, Z</b>	<b>Уровень значимости, p</b>
Тревожность	138,0	162,0	60,0	-0,7	0,49
Фрустрация	133,5	166,5	55,5	-1,0	0,34
Агрессивность	103,5	196,5	25,5	-2,7	<b>0,01</b>
Ригидность	148,0	152,0	70,0	-0,1	0,91
Общий уровень саморегуляции	187,5	112,5	34,5	2,2	<b>0,03</b>
Планирование	191,5	108,5	30,5	2,4	<b>0,02</b>
Моделирование	161,5	138,5	60,5	0,7	0,51

Программирование	165,0	135,0	57,0	0,9	0,39
Оценка результатов	173,5	126,5	48,5	1,4	0,17
Гибкость	148,5	151,5	70,5	-0,1	0,93
Самостоятельность	154,5	145,5	67,5	0,3	0,80
Разрешение проблем	195,0	105,0	27,0	2,6	<b>0,01</b>

Проведен анализ результатов исследования и на его основе сформулированы выводы об особенностях сформированности саморегуляции у подростков с девиантным поведением в условиях значимого социального взаимодействия на базе ГКОУ СО «СУВУ ЗТ». Опираясь на данные, полученные с помощью статистической обработки, установили значимые различия в экспериментальной и контрольных группах по следующим шкалам:

1. По шкале агрессивность выявлен уровень значимости – 0,01, что свидетельствует о том, что в экспериментальной группе произошло снижение агрессивности, подростки стали сдержаннее по отношению к людям и окружающему миру, в контрольной группе напротив – выявлена тенденция к росту агрессивного поведения, что проявляется в форме демонстрации превосходства в силе по отношению к другому человеку и иному социальному объекту;

2. Уровень значимости 0,03 выявлен по шкале общий уровень саморегуляции указывает, что в экспериментальной группе после формирующего эксперимента возросли показатели по данной шкале, у подростков повысилась потребность в планировании своей деятельности, формируется способность гибко и адекватно реагировать на изменение условий, подростки стремятся к новыми видами активности, увереннее чувствует себя в незнакомых ситуациях, привычные виды деятельности стали стабильнее. В контрольной группе преобладают низкие показатели по шкале, что говорит о несформированности в осознанном программировании и планировании своего поведения, подростки зависят от ситуаций и мнения окружающих людей. Снижена возможность компенсировать

неблагоприятные для достижения поставленной цели личностные особенности.

3. По шкале планирование получен уровень значимости 0,02, что указывает на статистическую значимость различий между уровнями признака в рассматриваемых выборках. Из чего можно сделать вывод, что у испытуемых из экспериментальной группы сформирована потребность в осознанном планировании деятельности, планы становятся реалистичными, повышается самостоятельность в выдвижении целей своей деятельности. В контрольной группе у подростков слабо развита потребность в планировании, цели деятельности подвергаются частой смене, выдвигаются ситуативно и чаще несамостоятельно, достижение цели происходит реже

4. По шкале разрешение проблем уровень значимости - 0,01, что позволяет выявить у подростков экспериментальной группы стремление использовать активную поведенческую стратегию, для эффективного разрешения возникающих проблем, при которой используются личностные ресурсы. В контрольной группе тенденция к применению стратегии разрешения проблем на низком уровне, подростки в качестве доминирующих копинг - стратегий выбирают стратегию поиска социальной поддержки или стратегию избегания – одну из ведущих поведенческих стратегий при формировании дезадаптивного, псевдосовладающего поведения.

5. По шкале социальный самоконтроль уровень значимости - 0,003, испытуемые экспериментальной группы стали более чутко воспринимать эмоциональные и поведенческие проявления окружающих и ориентироваться на них в ситуациях, когда не знают как поступить.

В экспериментальной и контрольной группах, до проведения формирующего эксперимента, имели в основном низкий и средний уровни развития, между двумя выборками не было значимых различий (таблица 3).

Проведение формирующего эксперимента, включение подростков экспериментальной группы в программу «Формирование процессов саморегуляции» значительно повысило показатели по эмоциональному,



когнитивному и поведенческому компонентам (таблица 4). В ходе реализации программы стояла цель - развитие саморегуляции у подростков с девиантным поведением. Апробация программы осуществлялась на базе закрытого учебно – воспитательного учреждения, в котором созданы значимые социальные условия. Испытуемые экспериментальной и контрольной групп на протяжении всего исследования находились в этих условиях. В результате сравнения показателей в контрольной группе, полученных до и после формирующего эксперимента, обнаруженные статистически достоверные показали что произошли значимые изменения. различия по трем шкалам (таблица 5).

Сравнивая показатели по шкалам, представленные в таблице 6, полученные после проведения формирующего эксперимента, можно сделать вывод, что в экспериментальной группе произошли значимые изменения.

Полученные статистические данные убедительно показывают, что реализованная программа «Формирование процессов саморегуляции эффективна» и позволяет повысить сформированность компонентов саморегуляции у подростков и значительно снизить уровень девиантного поведения, вплоть до приемлемого в социуме

## Выводы по главе 2

Во второй главе эмпирическое исследование развития саморегуляции у подростков с девиантным поведением в условиях значимого социального взаимодействия были рассмотрены организация и методы исследования компонентов саморегуляции у подростков с девиантным поведением. В рамках эмпирического исследования нами была поставлена цель – теоретически обосновать, разработать и апробировать программу формирования саморегуляции у девиантных подростков.

Для достижения поставленной цели были поставлены задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу и определить основные теоретические подходы по проблеме исследования;
2. Организация и проведение эмпирического исследования. Выявить психологические особенности формирования саморегуляции у подростков с девиантным поведением;
3. Разработать и реализовать программу;
4. Анализ результатов исследования.

В исследовании приняло участие 24 подростка старшего школьного возраста закрытого учебного заведения для девиантных подростков. Из них 100% мужского пола. Все испытуемые принадлежат к возрастному периоду 14-16 лет.

Исследование проходило в четыре этапа.

На *организационном* этапе определена тема и постановка проблемы исследования, изучение и анализ необходимой литературы, выбор объекта и предмета исследования, определены цель и задачи, сформулирована гипотеза исследования, определена база проведения исследования, проведена разработка методологии эмпирического исследования.

*Методологический* этап: создание дизайна выборки, разработка психологической модели, разработка программы «Формирование процессов саморегуляции» и инструментария.

На *экспериментальном* этапе был проведен констатирующий эксперимент – определен состав экспериментальной и контрольной групп. Проведен формирующий эксперимент – участие подростков в программе «Формирование процессов саморегуляции». После реализации программы проведен контрольный эксперимент – повторное измерение в экспериментальной и контрольной группах.

На *аналитическом* этапе проведено сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов. Проведен анализ результатов исследования и на его основе сформулированы выводы об особенностях сформированности саморегуляции у подростков с девиантным поведением в условиях социально-значимого взаимодействия.

Рассмотрены разработка и реализация программы «Формирование процессов саморегуляции». Разработана и проанализирована психологическая модель формирования саморегуляции у подростков с девиантным поведением. Исходя из цели психологической модели и полученных диагностических данных, разработана программа «Формирование процессов саморегуляции». Были выделены структурные компоненты саморегуляции: эмоциональный, когнитивный, поведенческий и определено их психологическое наполнение. Применялись диагностические методики - Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (В.И. Моросанова), методика «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхан), методика «Шкала социального самоконтроля» (М.Снайдер), методика «Диагностики самооценки психических состояний» (Г.Айзенк), для оценки сформированности компонентов саморегуляции. Программа направлена на развитие процессов саморегуляции. Структура программы состоит из трех блоков, которые направлены на развитие отдельного компонента саморегуляции и предполагает этапы формирования процессов саморегуляции:

1. Развитие умений осознавать собственные психические состояния и обучение способам эмоциональной саморегуляции;

2. Формирование системы знаний о способах самопознания, о путях сохранения здоровья через саморегуляцию своей деятельности, формирование адекватной самооценки, развитие умений планировать свою деятельность;

3. Формирование адаптивных копинг-стратегий, способности управлять своим поведением.

Групповые занятия, входящие в программу, направлены на обучение подростков произвольной регуляции своего поведения и эмоциональных состояний.

Проанализирована эффективность программы «Формирование процессов саморегуляции» в условиях значимого социального взаимодействия.

## **ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В нашей работе было проведено исследование, целью которого стало теоретически обосновать, разработать и апробировать программу формирования саморегуляции у девиантных подростков. Была выдвинута гипотеза, что разработанная программа будет способствовать формированию навыков саморегуляции у подростков с девиантным поведением.

Таким образом, проанализировав теоретические аспекты и экспериментальные данные, была предпринята попытка обосновать значимость формирования саморегуляции у подростков с девиантным поведением и оказать коррекционное влияние на развитие компонентов саморегуляции. С целью выявления особенностей формирования саморегуляции у девиантных подростков, мы проанализировали особенности и характер девиантного поведения, рассмотрели подходы к его определению. Отмечено, что в различных источниках литературы, среди факторов, имеющих влияние на характер поведения, часто называются особенности личности, которые фактически являются содержательной составляющей саморегуляции. Разобрав основные принципы и направления в исследованиях саморегуляции у подростков с девиантным поведением, было отмечено, что исследования осуществлялись в рамках мотивационного подхода, но, с нашей точки зрения более обоснован подход с позиции личностного аспекта, так как проблема регуляции поведения, в том числе и отклоняющегося, должна изучаться в контексте исследования проблемы личности.

Далее было рассмотрено развитие процессов саморегуляции ее структурных компонентов. На основании этого разработана психологическая модель формирования саморегуляции. Определены содержательные компоненты саморегуляции: эмоциональный, когнитивный, поведенческий, а так же диагностические методики, позволяющие оценить степень ее сформированности у подростков с девиантным поведением.

Подростки с не девиантным поведением успешно социализируются, ориентируясь на свою семью, и усваивают нормы сообществ, формируется собственная жизненная позиция. Девиантные подростки не найдя поддержки в семье и школе вынуждены ориентироваться на негативно ориентированные сообщества. Принимая ценности и нормы таких сообществ, у подростков не формируется своя социальная личностная позиция, или она приобретает асоциальную направленность. Основанием разработки программы «Формирование процессов саморегуляции» стало, с одной стороны ориентация подростков приспособливаться к социальному окружению, а с другой полученные данные в экспериментальной и контрольной группах существенно не отличаются – сформированность компонентов саморегуляции у большинства подростков с девиантным поведением имеет низкий и средний уровни развития.

В результате формирующего эксперимента, направленного на формирование процессов саморегуляции в условиях значимого социального взаимодействия, были установлены существенные изменения.

У испытуемых значительно снизился уровень агрессии (в начале эксперимента агрессивность отмечалась у 50% подростков, в конце – 8,4%), значимо повысился общий уровень саморегуляции (в начале 100% - низкий уровень, в конце 50% испытуемых имели показатель по среднему уровню), также значимо повысились показатели по шкале «планирование» (в начале 50% - низкий уровень и 50% - средний уровень, в конце эксперимента 66,6% испытуемых имели средний уровень развития, а 33,4% - высокий), доминирующей копинг – стратегией стала стратегия разрешения проблем, значительно повысился уровень социального самоконтроля (в начале низкий и средний уровень имели 58,3% и 41,7% испытуемых соответственно, после формирующего эксперимента имели высокий уровень – 16,6%, средний уровень – 75%, низкий уровень – 8,4% подростков).

Таким образом, опираясь на вышеизложенное, можно заключить, что цель исследовательской работы достигнута, гипотеза доказана -

разработанная программа способствовала формированию навыков саморегуляции у подростков с девиантным поведением, задачи, поставленные в начале работы, решены.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Конвенция ООН «О правах ребенка»: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.un.dokuments/decl\\_conventions/childcon.shtml](http://www.un.dokuments/decl_conventions/childcon.shtml), свободный доступ.
2. Конституция Российской Федерации: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.constitution.ru>, свободный доступ.
3. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании»: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru>, свободный доступ.
4. Федерального закона от 24.06.1999 N 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/Cons\\_doc\\_LAW\\_23509/bc875e078a3c2c590c4bcd67e6fdbae96eb189/](http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_23509/bc875e078a3c2c590c4bcd67e6fdbae96eb189/), свободный доступ.
5. . Актуальные вопросы теории и практики психологии отношений [Текст]: материалы всерос. науч.- практ. конф., Екатеринбург, 17 июня 2011 г. / Урал. гос. пед. ун-т; науч.ред. С.А.Минюрова, С.В.Духновский. – Екатеринбург, 2011.
6. Абульханова К.А. Субъектно личностные проблемы саморегуляции // Психология саморегуляции в XXI веке / Отв. ред. В.И. Моросанова. СПб.; М.: Нестор История, 2011 С. 56 - 73.
7. Андреева И.Н. Антология по истории и теории социальной педагогики: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 176 с.
8. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. М., 2000.551с.
9. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. - 200 с.
10. Волков Б.С. Волкова Н.В., Губанов А.В.Методология и методы психологического исследования / Науч. редактор Б.С. Волков:



Учебное пособие для вузов. - 4-е изд., испр. и доп. - М.: Академический Проект; Фонд «Мир». 2005.

11. Выготский Л. С. Педология подростка // Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1984.

12. Гапонова С.А., Девятьярова И.Н. Психологические компоненты компетенции саморегуляции у девиантных подростков // Известия Российской Академии Образования. – 2014. – № 2. – С. 124-134.

13. Гилинский Я.И., Стадии социализации индивида//Человек и общество.№9., - 1971.

14. Григорьева Г.Е., Рогожникова Р.А // Конфликт в подростковом коллективе.- Пермь, 2004

15. Громов И. А., Мацкевич И. А., Семёнов В. А. Западная социология. — СПб.: ООО «Издательство ДНК», 2003.

16. Девиантное поведение детей и подростков: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.narcom.ru/parents/parents/9.html>, свободный доступ.

17. Духновский С. В.. Диагностика межличностных отношений. СПб.: Речь, 2010.

18. Здравомыслов А. Г. Социология конфликта. — М.: Аспект Пресс, 1996. — 96с.

19. Зейгарник Б.В. Патопсихология. М.: Издательство Московского университета, 1986 287 с.

20. Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Мазур Е. Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психологический журнал - 1989. - т. 2. - №2.

21. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии. М.: Издательство Московского университета, 1982 128 с.

22. Змановская Е. В. Девиантология: Психология отклоняющегося поведения: Учебное пособие для студентов ВУЗов. — 2 изд, исправл. — М.: Академия, 2004. — 288 с.

23. Иванова И. Н., Козлова М. А. Особенности саморегуляции подростков с девиантным поведением // Тюменский медицинский журнал. 2010. №1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [URL:https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-samoregulyatsii-podrostkov-s-deviantnym-povedeniem](https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-samoregulyatsii-podrostkov-s-deviantnym-povedeniem), свободный доступ.
24. Интернет- журнал «Мир науки»ISSN2309-4265, выпуск 3-2015-июль-сентябрь.
25. Истратова О. Н. Психодиагностика. Коллекция лучших тестов. РнД.: Феникс, 2006.
26. Капитонов Э.А. Социология XX века. Ростов-на-Дону: издательство «Феникс», 1996 г. – 512 с.
27. Касьянов В.В. Социология/В.В.Касьянов. Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 2002. С.281-287. (Сер. «Высший бал»).
28. Кацero А. А., Кобзарь А. В. Подходы к трактовке саморегуляции в психологии [Текст] // Психологические науки: теория и практика: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, март 2014 г.). - М.: Буки-Веди, 2014. - С. 10-12.- [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [URL https://moluch.ru/conf/psy/archive/110/4694/](https://moluch.ru/conf/psy/archive/110/4694/), свободный доступ.
29. Кондратьев М. Ю., Ильин В. А. Азбука социального психолога - практика. - М.: ПЕР СЭ, 2007 – 464с., доклад Н. И. Повякель. «Социально-когнитивная теория (А. Бандура)».
30. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Наука, 1980 256 с.
31. Конфликтология: Учебник для вузов. 5-е изд. – СПб.: Питер, 2014 -512 с.: ил. – (Серия «Учебник для вузов»).
32. Коэн А. Исследование проблем социальной дезорганизации и отклоняющегося поведения//Социология сегодня. - М., 1965.
33. Культурология. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Феникс. 1995. - 576 с.

34. Макарычева Г.И. Коррекция девиантного поведения. Тренинги для подростков и их родителей. – СПб.: Речь, 2007. – 368 с. С.11-12.
35. Матанцева Татьяна Николаевна Возрастные и специфические особенности личностной саморегуляции подростков с задержкой психического развития // Вестник ВятГУ. 2012. №1., [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozrastnye-i-spetsificheskie-osobennosti-lichnostnoy-samoregulyatsii-podrostkov-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya>, свободный доступ.
36. Методы психологического обеспечения профессиональной деятельности и технологии развития ментальных ресурсов человека / Институт психологии, Российская академия наук ; отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев и др. - М.: Институт психологии РАН, 2014. - 352 с. - (Фундаментальная психология – практике). - ISBN 978-5-9270-0295-5 ; То же [Электронный ресурс]. - URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=271655>.
37. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр, 2015. — 304 с.
38. Моросанова В.И. Дифференциально-психологические саморегуляции в обучении и воспитании подрастающего поколения / В.И. Моросанова // Мир психологии. — № 2 — 2013 — С.189—199
39. Моросанова, В.И. Личностные аспекты саморегулирования произвольной активности человека / В.И. Моросанова // Психологический журнал. — 2002 — Т. 23 — № 6 — С. 5–18.
40. Моросанова В. И. Саморегуляция и индивидуальность человека / Ин-т психологии РАН; Психологический ин-т РАО. — М.: Наука, 2010. — С. 8.
41. Моросанова, В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека: 2-е изд./ В.И. Моросанова. — М.: Наука, 2012 —519 с.

42. Моросанова В. И. Стилевая саморегуляция поведения человека Текст./В.И. Моросанова, Е.М. Коноз// Вопросы психологии, 2000. - № 2. - с. 188-127.
43. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М., 1997 С.6.
44. Овчинникова Т.С. Педагогическое посредничество в урегулировании конфликтов с участием девиантных подростков: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskoe-posrednichestvo-v-uregulirovanii-konfliktov-s-uchastiem-deviantnykh-podrostk> , свободный доступ.
45. Овчинникова Г. А. Социальная дезадаптация подростков «Группы риска» // Вестник КазГУКИ. 2013. №4-1. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-dezadaptatsiya-podrostkov-gruppy-riska>, свободный доступ.
46. Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды под общей редакцией Л. Л. Леонтьева. Москва, Смысл, 2002.
47. Павлов И.П. Полное собрание сочинений, т.3, книга 2. Изд.2-е, М.-Л.1951, с.180-193.
48. Пашукова Т.И., Допира А.И., Дьяконов Г.В. Психологические исследования. М., 1996.
49. Почекаева И.С. Культура поведения в конфликте – как её формировать /И.С.Почекаева // Воспитание школьников. – 2009. -№2. – С.34 – 37.
50. Почекаева И.С. Теоретические основы формирования у школьников умений предупреждать и разрешать конфликты /И.С.Почекаева, Рогожникова Р.А.// Сибирский педагогический журнал. – 2007. - №12. – С.262-274.
51. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Ред. и сост. Райгородский Д.Я. – Самара, 2001. С.408-418.
52. Психологические тесты для профессионалов/ авт. Сост Н.Ф. Гребень. – Минск: Современ. Шк., 2007. – 496с.

53. Психологический словарь: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vslovare.ru/slovar/psihologicheskii-slovar> , свободный доступ.
54. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. М.: Бахрах-М, 2011
55. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты М.: Бахрах-М, 2011, ISBN 978-5-94648-092-5.
56. Рубинштейн Л.С. Бытие и сознание. СПб.: Питер, 2012 590 с.
57. Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии. СПб.:Питер, 2008 713 с.
58. Руткевич А. М.. Пьер Жане. Новая философская энциклопедия. В четырех томах. / Ин-т философии РАН. Научно-ред. совет: В.С. Степин, А.А. Гусейнов, Г.Ю. Семигин. М., Мысль, 2010, т. II, Е – М, с. 25-26.
59. Савина Е.А., Кириллова Г.Д. Проблема произвольной регуляции в трудах Л. С. Выготского // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. №2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-proizvolnoy-regulyatsii-v-trudah-l-s-vygotskogo> (дата обращения: 19.10.2018). КиберЛенинка: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-proizvolnoy-regulyatsii-v-trudah-l-s-vygotskogo>, свободный доступ.
60. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии [Текст] / Е.В. Сидоренко - СПб.: Изд-во «Речь», 2004. – 350 с.
61. Словарь психологических терминов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://vocabulary.ru/slovari/kratkii-slovar-psihologicheskikh-terminov.html>, свободный доступ.
62. Статистические критерии: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://khomich.narod.ru/metodichka/Kriterii/Kriterii.htm> , свободный доступ.
63. Психологические тесты / Под ред. А.А.Карелина: В 2т. – М., 2001. – Т.2. С.69-77.

64. Федеральная служба государственной статистики [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat\\_main/rosstat/ru/statistics/population/infraction/#](http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/population/infraction/#), свободный доступ.

65. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. С.125-129.

66. Франкл В. Теория и терапия неврозов // Человек в поисках смысла/ Виктор Франкл. - М.: Прогресс, 1990. - Часть III: Основы логотерапии.

67. Фрейд З. Я и ОНО //Хрестоматия по истории психологии. Под ред. Гальперина П.Я., Ждан А. Н. М.: Изд-во МГУ, 1980 С. 184-188.

68. Эксакусто Т.В. Групповая психокоррекция: тренинги и ролевые игры, упражнения для личностного и профессионального развития. – Ростов н/Д: Феникс, 2015.- 254 с. – (Психологический практикум).

69. Ядов, В. А. Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности [Текст] / В. А. Ядов. – М. : Добросвет, 2000. – 596 с.

## **ПРИЛОЖЕНИЕ 1**

МИНИСТЕРСТВО ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ  
ГОСУДАРСТВЕННОЕ КАЗЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ  
«СПЕЦИАЛЬНОЕ УЧЕБНО – ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ЗАКРЫТОГО ТИПА ДЛЯ  
ОБУЧАЮЩИХСЯ С ДЕВИАНТНЫМ (ОБЩЕСТВЕННО – ОПАСНЫМ) ПОВЕДЕНИЕМ»

### **Программа**

#### **«Формирование процессов саморегуляции»**

Возраст обучающихся: 14-16 лет

Автор: Н.В.Юнеман

педагог – психолог 1 КК

Екатеринбург, 2017 г.

## **Пояснительная записка**

Девиантные подростки – это подростки группы риска из неблагополучных семей, которые проводили все свое время на улице, были неуспешными в школе, забытые своими родителями или лицами их заменяющими. У каждого несовершеннолетнего обучающегося в ГКОУ СО «СУВУ ЗТ» наблюдаются: педагогическая запущенность, отсутствие критичности к своим поступкам, повышенная тревожность, агрессивность, регуляторная функция самосознания, развита слабо.

Специфика социально - дезадаптивного поведения проявляется в подчинении групповым тактикам и программам поведения, низком уровне рефлексии (осознании собственных поступков и программирования поведения) и высоком уровне самостоятельности. Т.е. с одной стороны, они подчинены групповым поведенческим асоциальным нормам и в соответствии с ними выстраивают программу действий, а с другой характеризуются автономностью в организации активности.

Данная программа направлена на развитие процессов саморегуляции девиантных подростков в возрасте 14-16 лет. Это самый актуальный возраст для формирования процессов саморегуляции и ее компонентов. Именно в этом возрасте ребенок обращает внимание на свой внутренний мир, пересматривает свои отношения с окружающей действительностью и с самими собой.

Цель программы: развитие саморегуляции у подростков с девиантным поведением.

Задачи:

1. сформировать представления детей об эмоциональных состояниях, умения их различать и понимать;
2. обучить навыкам эмоциональной саморегуляции;
3. развить эмоциональную отзывчивость;
4. сформировать адекватную самооценку;



5. сформировать навыки использования активных поведенческих стратегий при переживании-преодолении жизненных трудностей;
6. сформировать навыки грамотного разрешения конфликтных ситуаций;
7. развить способность управлять своим поведением;
8. развить способность ставить перед собой адекватные жизненные цели.

#### Структура программы

Программа состоит из 3 разделов:

Блок 1 «Мир эмоций». Целью занятий данного раздела является развитие у подростков умений осознавать собственные психические состояния, обучение способам эмоциональной саморегуляции, развитие эмоциональной отзывчивости.

Блок 2 «Я познаю». Целью занятий данного раздела является формирование системы знаний о способах самопознания, о путях сохранения здоровья через саморегуляцию своей деятельности, формирование адекватной самооценки, развитие умений планировать свою деятельность.

Блок 3 «Я и другие». Целью занятий данного раздела является формирование адаптивных копинг-стратегий, развитие способности управлять своим поведением.

Общая трудоемкость программы составляет 36 часов. Занятия проводятся 1 раз в неделю.

Программа основывается на следующих принципах:

1. деятельностный подход;
2. личностно-ориентированный подход;
3. доступность и наглядность;
4. глубокая доверительность и толерантность по отношению к воспитанникам.

Групповая работа включает следующие методы:

1. Групповая дискуссия - это способ организации совместной деятельности учеников под руководством педагога-психолога с целью решения групповых задач или воздействия на мнения и установки участников в процессе общения. Данный метод позволяет рассмотреть проблему с разных сторон, уточнить личные точки зрения, ослабить скрытые конфликты, выработать общее решение, повысить заинтересованность учеников проблемой, удовлетворить потребность подростка в признании и уважении одноклассников;

2. Ролевая игра - это разыгрывание участниками группы сценки с заранее распределенными ролями в интересах овладения определенной поведенческой или эмоциональной стороной жизненных ситуаций;

3. Психогимнастика - относится к невербальным методам групповой психокоррекции, в основе которых лежит двигательной экспрессии. Предполагает выражение переживаний, эмоциональных состояний, проблем с помощью движения, мимики, пантомимы;

4. Проективный рисунок - способствует выявлению и осознанию трудновербализуемых проблем и переживаний участников. Темы, предполагаемые для рисования, могут быть самыми разнообразными и касаться как индивидуальных, так и общегрупповых проблем;

5. Музыкаотерапия - используется в коррекции эмоционального отклонений, страхов, двигательных и речевых расстройств, психосоматических заболеваний, отклонений в поведении, при коммуникативных затруднениях;

6. Песенные упражнения - служат для усиления чувства общности и снятия психологической дистанции;

7. Антология человеческого общения - предполагает общение с наследием писателей, поэтов, драматургов, режиссеров, врачей, в которых ярко и талантливо разработаны проблемы человеческих отношений;

8. Упражнения на межгрупповое взаимодействие - заключается в организации соревнования и общения между подгруппами разной величины;

9. Метод проектов - это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом; это совокупность приёмов, действий учащихся в их определённой последовательности для достижения поставленной задачи - решения проблемы, лично значимой для учащихся и оформленной в виде некоего конечного продукта.

Ожидаемый результат:

Критериями эффективности проведенной программы будут выступать следующие изменения:

1. снижение уровня тревожности, фрустрации, агрессивности, ригидности;
2. сформированность индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности;
3. высокий коммуникативный контроль;
4. использование комбинации из трех копинг-стратегий.

## Тематический план занятий

№	Тема занятия	Цель	Ход занятия	Кол-во часов
Блок 1 «Мир эмоций»				12
Цель: развитие у подростков умений осознавать собственные психические состояния, обучение способам эмоциональной саморегуляции, развитие эмоциональной отзывчивости				
1.	Занятие 1	Познакомиться с участниками группы, проинформировать о целях занятий, принять групповые правила. Получить диагностические данные.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Приветствие и знакомство с ведущим – 5мин</li> <li>2) Процедура знакомства с участниками «Что в имени моем» - 10мин</li> <li>3) Создание рисунка «Моя визитная карточка» - 10мин</li> <li>4) Принятие групповых правил – 10мин</li> <li>5) Упражнение «Моё имя» - 10мин</li> <li>6) Упражнение «Домик» - 10мин</li> <li>7) Рефлексия – 5мин</li> </ol>	1
2.	Занятие 2	Развить умения осознавать и анализировать свои эмоции и эмоциональные состояния.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Приветствие – 5мин</li> <li>2) Упражнение «Раскрась свои чувства» – 10мин</li> <li>3) Упражнение «Хоровод» – 10мин</li> <li>4) Упражнение «Пиктограммы» – 10мин</li> <li>5) Упражнение «Радость» – 5мин</li> <li>6) Упражнение «Ярость» – 5мин</li> <li>7) Упражнение «Самопохвала» – 10мин</li> <li>8) Рефлексия – 5мин</li> </ol>	1
3.	Занятие 3	Познакомить с социально приемлемыми способами выражения эмоций.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Приветствие – 5мин</li> <li>2) Мозговой штурм «Какими способами можно выразить свои эмоции?» - 15мин</li> <li>3) Групповая дискуссия «Какие способы являются социально одобряемыми?» - 10мин</li> <li>4) Упражнение «Быстрые превращения» - 10мин</li> <li>5) Упражнение «Карточки» - 15мин</li> <li>6) Рефлексия – 5мин</li> </ol>	1
4.	Занятие 4	Научить избавлению от груза нежелательных эмоций.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Приветствие – 5мин</li> <li>2) Упражнение «Послание самому себе» – 10мин</li> <li>3) Упражнение «Детские обиды» – 10мин</li> <li>4) Упражнение «Я обижаюсь, когда...» – 10мин</li> <li>5) Упражнение «Как выразить обиду или досаду?» – 10мин</li> <li>6) Упражнение «Копилка обид» – 10мин</li> <li>7) Рефлексия – 5мин</li> </ol>	1
5.	Занятие 5	Развить умения понимать чувства и эмоции других людей, а также адекватно на них реагировать.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Приветствие – 5мин</li> <li>2) Упражнение «Аплодисменты» – 10мин</li> <li>3) Упражнение «Печаль» – 10мин</li> <li>4) Упражнение «Игры с внутренней бесконечностью» – 15мин</li> <li>5) Упражнение «Литературный пересказ» – 15мин</li> <li>6) Рефлексия – 5мин</li> </ol>	1
6.	Занятие 6	Научить соотносить свои эмоции с эмоциями других, видеть сходства и различия в эмоциональных реакциях	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Приветствие – 5мин</li> <li>2) Упражнение «Цветоскоп» – 10мин</li> <li>3) Упражнение «Угадай эмоцию» – 10мин</li> </ol>	1

		различных людей в одной и той же ситуации.	4) Упражнение «Сюжеты – загадки» – 10мин 5) Упражнение «Испорченный телефон» – 10мин 6) Упражнение «Литературный пересказ» – 10мин 7) Рефлексия – 5мин	
7.	Занятие 7	Изучить представления о тревожности, причинах его проявления.	1) Приветствие – 5мин 2) Групповая дискуссия «Что такое тревожность?» - 15мин 3) Упражнение «Моя тревожность» - 20мин 4) Анализ ситуации – 15мин 5) Рефлексия – 5мин	1
8.	Занятие 8	Обучить способам снятия напряжения.	1) Приветствие – 5мин 2) Информационный блок – 15мин 3) Упражнение на концентрацию – 15мин 4) Упражнение «Горная вершина» - 15мин 5) Упражнение «Песня сердца» 6) Рефлексия – 5мин	1
9.	Занятие 9	Сформировать представления о способах преодоления тревожности и адекватного поведения в ситуациях, вызывающих тревогу.	1) Приветствие – 5мин 2) Информационный блок – 15мин 3) Чтение рассказа «Вот если бы все было не так» - 10мин 4) Анализ ситуации - 15мин 5) Упражнение «Даже если...» – «В любом случае...» - 10мин 6) Рефлексия – 5мин	1
10.	Занятие 10	Развить навыки оптимистического мировосприятия.	1) Приветствие – 5мин 2) Упражнение «Золотая рыбка» - 5мин 3) Упражнение «Остров мечты» - 15мин. 4) Мозговой штурм «Как мыслить позитивно?» - 15мин 5) Проект «Создание рекомендаций» - 15мин 6) Рефлексия – 5мин	1
11.	Занятие 11	Познакомить с приемами и техниками профилактики и преодоления подавленных, угнетенных состояний фрустрации.	1) Приветствие – 5мин 2) Информационный блок – 5мин 3) Ролевая игра на основе спектакля «Блудная дочь» - 15мин 4) Анализ ситуации – 10мин 5) Мозговой штурм «Как преодолеть состояние фрустрации?»-10мин 6) Разработка проекта – 10мин 7) Рефлексия – 5мин	1
12.	Занятие 12	Актуализировать опыт и знания из области эмоциональной сферы.	1) Участие в проектной деятельности- 60мин	1
Блок 2 «Я познаю»				12
Цель: формирование системы знаний о способах самопознания, о путях сохранения здоровья через саморегуляцию своей деятельности, формирование адекватной самооценки, развитие умений планировать свою деятельность				

13	Занятие 1	Проинформировать о целях занятий нового блока. Актуализировать групповые правила.	1) Приветствие - 5мин 2) Информативный блок – 15мин 3) Внесение поправок в групповые правила – 5мин 4) Упражнение «Королевство» - 15мин 5) Групповая дискуссия «Наши ожидания – наши опасения» - 15мин 6) Рефлексия – 5мин	1
14	Занятие 2	Сформировать грамотное отношение к критике.	1) Приветствие – 5мин 2) Упражнение «Построение круга» – 15мин 3) Упражнение «Квадратный или круглый?» – 10мин 4) Упражнение «Переклеиваем «ярлыки» – 10мин 5) Упражнение «Презентация» – 15мин 7) Рефлексия – 5мин	1
15	Занятие 3	Развить навыки самоанализа. Научить адекватному пониманию своих личных качеств.	1) Приветствие – 5мин 2) Упражнение «Кто на что похож» – 10мин 3) Упражнение «Маски» – 10мин 4) Визуализация «Кто я есть на самом деле?» – 10мин 5) Притча «Трое слепых и слон» – 5мин 6) Анализ ситуации – 15мин 7) Рефлексия – 5мин	1
16	Занятие 4	Развить способности к определению жизненных целей и выявлению необходимых условий для их достижения.	1) Приветствие – 5мин 2) Упражнение «Кино» - 15мин 3) Упражнение «Волшебное зеркало». - 15мин 4) Упражнение «Мои цели» - 10мин 5) Упражнение «Мои достижения» - 10мин 6) Рефлексия – 5мин	1
17	Занятие 5	Ознакомить с понятием «внутриличностный конфликт».	1) Приветствие – 5мин 2) Упражнение «Дотронься до ...» - 5мин 3) Упражнение «Хочу – могу» - 10мин 4) Информативный блок – 15мин 5) Упражнение «Скелет в шкафу» - 10мин 6) Упражнение «Мои ресурсы» - 10мин 7) Рефлексия - 5мин	1
18	Занятие 6	Развить навык объективного подхода к ситуациям выбора.	1) Приветствие – 5мин 2) Мозговой штурм «Как сделать выбор?» - 15мин 3) Упражнение «Украли вождя» - 15мин 4) Упражнение «Фотография на память» - 10мин 5) Упражнение «Плюс, минус, интересно» - 10мин 6) Рефлексия – 5мин	1
19	Занятие 7	Сформировать представления о влиянии своей деятельности на достижение цели.	1) Приветствие - 5мин 2) Групповая дискуссия «Что я могу предложить?» - 15мин 3) Упражнение «Ладощка» - 15мин 4) Упражнение «Угадай, кто это?» - 10мин 5) Упражнение «Дотянись до звезд» - 10мин 6) Рефлексия - 5мин	1

20	Занятие 8	Развить навык прогнозирования ситуаций. Познакомить с моделью психологической защиты в случаях крушения ожидаемого.	1) Приветствие – 5мин 2) Упражнение «Мы отправляемся в путешествие» - 15мин 3) Упражнение «Мы высаживаемся на берег» - 15мин 4) Упражнение «Мы не одни» - 10мин 5) Информативный блок – 5мин 6) Упражнение «Куда уходят мечты» - 5мин 7) Рефлексия - 5мин	1
2	Занятие 9	Развить навык успешного планирования.	1) Приветствие – 5мин 2) Информативная часть – 10мин 3) Анализ ситуации - 10мин 4) Упражнение «Переключение телевизора» - 10мин 5) Упражнение «Свяжи слова» - 10мин 6) Упражнение «Дерево» - 10мин 7) Рефлексия - 5мин	1
22	Занятие 10	Развить навыки самоопределения и самопланирования деятельности.	1) Приветствие Рефлексия - 5мин 2) Упражнение «Мы выбираем вождя» - 15мин 3) Упражнение «Как мы будем жить на острове» - 15мин 4) Упражнение «Распределяем обязанности» - 10мин 5) Разработка проекта – 10мин 6) Рефлексия - 5мин	1
23	Занятие 11	Сформировать позитивные жизненные цели.	1) Приветствие - 5мин 2) Групповая дискуссия «В поисках смыслов жизни» - 15мин 3) Мозговой штурм «Что мне делать?» - 15мин 4) Упражнение «События моей жизни» - 10мин 5) Упражнение «Формула удачи» - 10мин 6) Рефлексия - 5мин	1
24	Занятие 12	Актуализировать опыт и знания, полученные на занятиях.	1) Участие в проектной деятельности – 60мин.	1
Блок 3 «Я и другие»				12
Цель: формирование адаптивных копинг-стратегий, развитие способности управлять своим поведением				
25	Занятие 1	Проинформировать о целях занятий нового блока. Актуализировать групповые правила.	1) Приветствие - 5мин 2) Информативный блок – 15мин 3) Внесение поправок в групповые правила – 5мин 4) Упражнение «Противоположные движения» - 15мин 5) Групповая дискуссия «Наши ожидания – наши опасения» - 15мин 6) Рефлексия – 5мин	1
26	Занятие 2	Развить вербальные и невербальные коммуникативные навыки.	1) Приветствие - 5мин 2) Упражнение «Повороты» - 5мин 3) Упражнение «Договоримся?» - 15мин 4) Упражнение «Такие вот вопросы» - 10мин 5) Упражнение «Пойми меня» - 5мин 6) Упражнение «Переправа» - 15мин 7) Рефлексия - 5мин	1
27	Занятие 3	Обучить навыкам ведения беседы. Развить коммуникативные навыки.	1) Приветствие - 5мин 2) Ролевая игра «Умей задать вопрос» - 5мин 3) Ролевая игра «Начало беседы» - 10мин	1

			4) Ролевая игра «Отстаивание своего мнения» - 15мин 5) Ролевая игра «Завершение беседы» - 5мин 6) Ролевая игра «Преодолей обвинение» - 10мин 7) Упражнение «Ритмическое эхо» - 5мин 8) Рефлексия - 5мин	
28	Занятие 4	Ознакомить с техниками ведения беседы. Развить коммуникативные навыки.	1) Приветствие - 5мин 2) Мозговой штурм «Я хочу научиться вести беседу, потому что...» - 10мин 3) Информативный блок - 10мин 4) Упражнение «Части моего Я» - 5мин 5) Упражнение «Таможня» - 15мин 6) Упражнение «Умение вести разговор» - 10мин 7) Рефлексия - 5мин	1
29	Занятие 5	Ознакомить с понятием «конфликт», видами конфликтов и способами их разрешения	1) Приветствие - 5мин 2) Групповая дискуссия «Что такое конфликт?» - 10мин 3) Ролевая игра «Веревка» - 10мин 4) Информационная часть «Виды конфликтов и способы их разрешения» - 15мин 5) Мозговой штурм «Найти способ решения конфликта для...» - 15мин 6) Рефлексия - 5мин	1
30	Занятие 6	Сформировать представление о способах поведения в конфликтных ситуациях.	1) Приветствие – 5мин 2) Притча «Жажда» – 5мин 3) Анализ ситуации – 10мин 4) Информационный блок – 5мин 5) Мозговой штурм «Зачем нужна стратегия избегания?» - 15мин 6) Упражнение «Разожми кулак» - 5мин 7) Упражнение «Групповое давление» - 5мин 8) Упражнение «Я тебе, конечно, верю ...» - 5мин 9) Рефлексия - 5мин	1
31	Занятие 7	Развить умения разрешать конфликтные ситуации.	1) Приветствие - 5мин 2) Упражнение «Сиамские близнецы» 3) Упражнение «Безмолвный крик» 4) Упражнение «Толкалки» 5) Упражнение «Головомяч» 6) Групповая дискуссия «Чему мы научились при разрешении конфликтов» 7) Упражнение «Веселая гусеница» 8) Рефлексия - 5мин	1
32	Занятие 8	Развить навык анализа проблемных ситуаций.	1) Приветствие - 5мин 2) Мозговой штурм «Как определить, что у меня проблема?» - 10мин 3) Групповая дискуссия «У меня проблемы, что делать?» - 15мин 4) Информативный блок – 10мин. 5) Анализ ситуации - 10мин 6) Упражнение «Сорви шапку» - 5мин 7) 7.Рефлексия - 5мин	1
33	Занятие 9	Развить навык адекватного оценивания своих возможностей в связи с решаемой проблемой.	1) Приветствие - 5мин 2) Упражнение «Пальцы» - 5мин 3) Упражнение «Рука к руке» - 5мин 4) Информативный блок – 10мин	1



			5) Упражнение «Литературный пересказ. Стыдно» - 10мин 6) Проект «Мне помогут» - 20мин 7) Рефлексия - 5мин	
34	Занятие 10	Ознакомить с этапами планирования действий, направленных на решение проблемы	1) Приветствие - 5мин 2) Групповая дискуссия «Мой план эффективен, если...» - 10мин 3) Информационный блок - 5мин 4) Мозговой штурм «Обозначим трудности» - 15мин 5) Проект «Этапы действий» - 10мин 6) Упражнение «Подарок другу» - 5мин 7) Упражнение «Связующая нить» - 5мин 8) Рефлексия - 5мин	1
35	Занятие 11	Развить навык распознавания опасных ситуаций, познакомить со способами поведения в ситуациях социальной опасности.	1) Приветствие - 5мин 2) Упражнение «Пчелы и змеи» - 5мин 3) Групповая дискуссия «Сейчас опасно?» - 5мин 4) Мозговой штурм «Что делать если...» - 10мин 5) Упражнение «Обозначение границ» - 5мин. 6) Упражнение «Перманентный отказ» - 5мин 7) Информативный блок – 10мин 7) Разработка проекта – 10мин 8) Рефлексия - 5мин	1
36	Занятие 12	Актуализировать опыт и знания, полученные на занятиях.	1) Участие в проектной деятельности – 60мин.	1
Общее количество часов				36

### Список литературы:

1. Майорова Н.П., Чепурных Е.Е., Шурухт С.М. Обучение жизненно важным навыкам в школе / Под ред. Н.П. Майоровой. – СПб.: Образование – Культура, 2002.
2. Макарычева Г.И. Коррекция девиантного поведения. Тренинги для подростков и их родителей. – СПб.: Речь, 2007
3. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / Под ред. И.В. Дубровиной. – Екатеринбург.: Деловая книга, 2000.
4. Профилактика подростковой наркомании. Навыки противостояния и сопротивления распространению наркомании: Наглядно-методическое пособие / С.Б. Белогуров, В.Ю. Климович. – М.: Центр «Планетариум», 2003.
5. Коррекционно – развивающие программы с использованием специального оборудования в работе с детьми и подростками: Методическое пособие/ под общ. ред. Е.Е. Чепурных. М.-Ярославль: Центр «Ресурс», 2002.
6. Программа по профессиональному самоопределению «Мой выбор» О.А. Бороненкова.